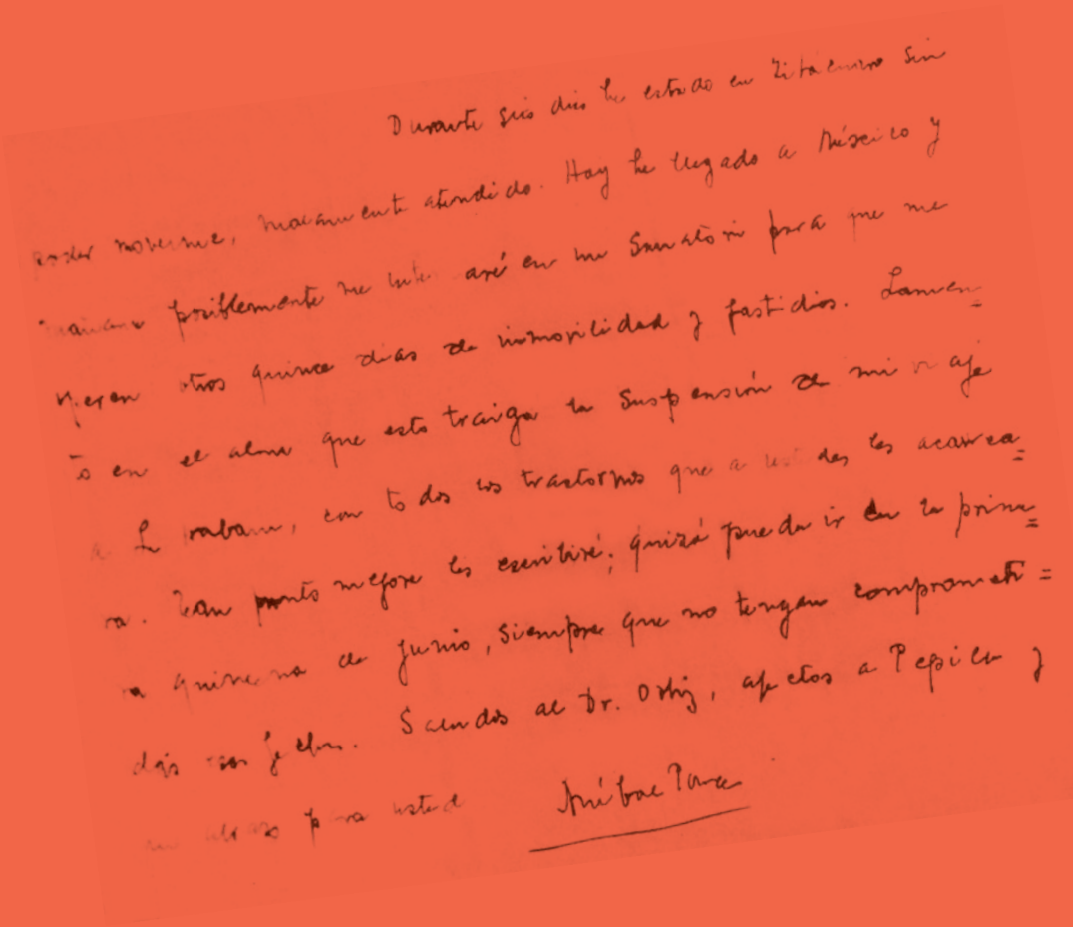
EDUCACIÓN Y LUCHA DE CLASES Y OTROS ESCRITOS

Aníbal Ponce

PRESENTACIÓN

Nicolás Arata y Pablo Gentili



Durante seis días he estado en Zitacuaro sin
poder moverme, muy bien atendido. Hoy he llegado a México y
creyendo posiblemente me quite aquí en un Sanatorio para que me
vigilen otros quince días de inmovilidad y fastidios. Lamen-
to en el alma que esto traiga la suspensión de mi viaje
a La Habana, con todos los trastornos que a usted les acarrea.
Lo mas pronto mejor les escribiré; quizá pueda ir en la prime-
ra quincena de junio, siempre que no tengan compromisos
días rosas y ellos. Saludos al Dr. Ortiz, afectos a Pepita y
un abrazo para usted Aníbal Ponce

unipe: editorial universitaria
ideas en la educación argentina

ANÍBAL PONCE (Buenos Aires, 1898-México, 1938) es autor de una de las obras más difundidas del pensamiento pedagógico marxista; fundó y dirigió alrededor de una docena de publicaciones periódicas, frentes de acción política, congresos e instituciones educativas, transformándose en uno de los principales referentes de la izquierda argentina. *Educación y lucha de clases* goza de un mérito que solo un puñado de autores comparte: el de haber contribuido a fundar una tradición de pensamiento dentro del campo pedagógico nacional.

NICOLÁS ARATA es doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y magíster en Ciencias Sociales por FLACSO Argentina. Es candidato a doctor por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México (CINVESTAV) y docente de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana en la UBA y UNIPE. Dirige el *Anuario de Historia de la Educación* de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Es autor –junto a Marcelo Mariño– de *La educación en Argentina. Una historia en 12 lecciones* (Noveduc, 2013).

PABLO GENTILI es doctor en Educación por la UBA y magíster en Ciencias Sociales por FLACSO Argentina. Es profesor de la Universidad del Estado de Río de Janeiro e Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones de Brasil. Se desempeña como Secretario Ejecutivo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y fue director de FLACSO Brasil. Coordina el Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas y el Núcleo de Políticas Educativas de la Universidad Metropolitana de la Educación y el Trabajo (UMET). Ha escrito más de veinte libros sobre política educativa, publicados en Argentina, Brasil, México, Italia y España.

Educación y lucha de clases y otros escritos

Educación y lucha de clases y otros escritos

ANÍBAL PONCE

Presentación
NICOLÁS ARATA Y PABLO GENTILI

unipe: EDITORIAL UNIVERSITARIA

Ponce, Aníbal
Educación y lucha de clases y otros escritos / Aníbal Ponce; Nicolás Arata; Pablo Gentili - 1a ed. - Gonnet: UNIPE: Editorial Universitaria, 2015.
208 p. ; 16x24 cm. - (Ideas en la educación argentina / Darío Pulfer; 12)

ISBN 978-987-3805-06-6

1. Educación. 2. Pedagogía. 3. Historia de la Educación. I. Arata, Nicolás
II. Gentili, Pablo
CDD 370.15

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
Adrián Cannellotto
Rector

Carlos G.A. Rodríguez
Vicerrector

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA
María Teresa D'Meza
Directora editorial

Estudio ZkySky
Diseño de la colección

edit•ar, Lucila Schonfeld
Maquetación y corrección

COLECCIÓN IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA
Darío Pulfer
Director

Imagen de tapa: sobre la base de un facsimilar de la firma de Aníbal Ponce.

ANÍBAL PONCE
Educación y lucha de clases
Ediciones anteriores: 1937, 1941.

© De la presente edición, UNIPE: Editorial Universitaria, 2015
Camino Centenario nº 2565 - (B1897AVA) Gonnet
Provincia de Buenos Aires, Argentina
www.unipe.edu.ar

© De la Presentación, Nicolás Arata y Pablo Gentili, 2015

Impreso en Argentina
Printed in Argentina

Todos los derechos reservados.
Prohibida la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

Esta edición, de 700 ejemplares, se terminó de imprimir en abril de 2015
en Altuna Impresores S.R.L. - Doblas 1968 - Ciudad de Buenos Aires

ISBN 978-987-3805-06-6

Presentación de la colección
Ideas en la educación argentina

La tarea de reeditar textos clásicos sobre educación argentina actualmente inhallables debe ser encarada como tarea colectiva y plural. Queremos reinstalar en los análisis y debates estos textos para actualizar viejas preguntas, generar nuevos interrogantes y someter a la mirada crítica de la actualidad el sentido de las ideas del pasado.

Cada libro reúne parte de la obra de los autores seleccionados precedida por un trabajo de un especialista contemporáneo que presenta la vida del autor y el contexto en el que produce su trabajo. Esta presentación delimita también algunas claves de las preocupaciones del autor, problematiza cuestiones puntuales de cada texto y ofrece una bibliografía actualizada de y sobre ese mismo pensador.

Junto con los libros de esta colección, la Universidad Pedagógica (UNIPE) produjo un documental sobre el autor de referencia, que ofrece a investigadores, especialistas, docentes y público en general más información sobre el autor y la obra incluida en cada volumen. Este material audiovisual está disponible para quien quiera consultarlo en las sedes y en el sitio virtual de UNIPE.

Esta colección busca continuar la huella de los prolíficos trabajos de análisis, interpretación y reposición de tradiciones y autores que se han venido produciendo en los últimos años dentro de la pedagogía, para que las nuevas generaciones de docentes se inscriban en la rica genealogía simbólica argentina.

El interés de UNIPE: Editorial Universitaria es contribuir a la circulación de conocimiento y la difusión de las diversas tradiciones pedagógicas de nuestro país, para favorecer la formación de una conciencia histórica abierta y dinámica que contribuya a pensar de otro modo los problemas y temas que se presentan como nudos críticos de nuestro sistema educativo cuando tenemos serios y renovados desafíos.

Darío Pulfer
Director de la colección

REUN
Red de Editoriales de
Universidades Nacionales

L U A
Libro
Universitario
Argentino

Índice

ABREVIATURAS 11

PRESENTACIÓN
ANÍBAL PONCE, O LAS VETAS DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO MARXISTA EN ARGENTINA
Nicolás Arata y Pablo Gentili 13

EDUCACIÓN Y LUCHA DE CLASES Y OTROS ESCRITOS

CAPÍTULO I. LA EDUCACIÓN EN LA COMUNIDAD PRIMITIVA 43

CAPÍTULO II. LA EDUCACIÓN DEL HOMBRE ANTIGUO. PRIMERA PARTE: ESPARTA Y ATENAS 57

CAPÍTULO III. LA EDUCACIÓN DEL HOMBRE ANTIGUO. SEGUNDA PARTE: ROMA 79

CAPÍTULO IV. LA EDUCACIÓN DEL HOMBRE FEUDAL 97

CAPÍTULO V. LA EDUCACIÓN DEL HOMBRE BURGUÉS. PRIMERA PARTE: DESDE EL RENACIMIENTO AL SIGLO XVIII 121

CAPÍTULO VI. LA EDUCACIÓN DEL HOMBRE BURGUÉS. SEGUNDA PARTE: DESDE LA REVOLUCIÓN AL SIGLO XIX 137

CAPÍTULO VII. LA «NUEVA EDUCACIÓN». PRIMERA PARTE 153

CAPÍTULO VIII. LA «NUEVA EDUCACIÓN». SEGUNDA PARTE 165

APÉNDICE

HACIA LA DEMOCRACIA PROLETARIA 181

CONDICIONES PARA LA UNIVERSIDAD LIBRE 185

EL MAESTRO (FRAGMENTO DE *JOSÉ INGENIEROS. SU VIDA Y SU OBRA*) 189

***LA VEJEZ DE SARMIENTO* (FRAGMENTO)** 197

Abreviaturas

CC *Un cuaderno de croquis*
ELC *Educación y lucha de clases*
GS *La gramática de los sentimientos*
JI *José Ingenieros. Su vida y su obra*
VM *El viento en el mundo. Conferencias a los estudiantes y obreros*
VS *La vejez de Sarmiento*

Presentación

NICOLÁS ARATA Y PABLO GENTILI

Aníbal Ponce, o las vetas del pensamiento pedagógico marxista en Argentina

> «La escuela laica no fue, sin embargo, una victoria; apenas si llegó a ser una transacción.»
>
> Aníbal Ponce, *Educación y lucha de clases*, cap. VII

Todo escrito sobre la vida de un hombre que ya no camina entre nosotros es un malentendido. Un malentendido que puede concebirse no tanto como defecto de la comunicación sino como oportunidad para establecer un diálogo entre vivos y muertos. Cada vez que pretendemos significar el devenir de *alguien o de algo* –una obra, una persona, un episodio–, intervenimos los días que fueron, los dotamos de sentido, los reescribimos a la luz de las preguntas que rondan nuestras conciencias. El pasado tiene muchas formas de resurgir. Nicolás Casullo sostiene que «Nada puede quedar de una historia si no la inventamos en cada escrito, si no la forzamos a ser cada vez» (Casullo, 1998: 16). Invención y forzamiento conducen a adulterar sigilosamente el pasado y a poner en evidencia que el tiempo, lejos de ser una flecha irreversible o un proceso homogéneo que se mueve hacia adelante, está hecho de pliegues y repliegues, de instantes luminosos y de conos de sombra. De allí que el mejor aporte de un estudio introductorio sea el de proveer información para un debate posible. Su principal problema, en cambio, es el de asumir la ambigua tarea de actualizar algo sobre el objeto de su escrito; ambigüedad en cuanto se antepone a un acercamiento al texto que debería poder llevarse a cabo por sí mismo y que deja flotando un interrogante: «¿no será que, mediante los prólogos, queremos impedir su lectura?» (Jitrik, 1977: IX).

Maticemos. Tal vez, en lugar de impedir, lo que un prologuista persigue como efecto de su intervención es dirigir la atención hacia algunos núcleos de un trabajo que condensan la fuerza argumental, los *puntos de fuego* –por así decirlo– del texto. Este ensayo sobre *Educación y lucha de clases* busca, además, establecer

algunos puentes con otras reflexiones sobre figuras y acontecimientos pedagógicos efectuadas por Ponce. Más que una tarea de *develamiento*, hemos tratado de identificar vasos comunicantes entre las ideas volcadas en *Educación...* y otros procesos, acontecimientos y educadores que gravitaron en la obra ponceana, con el propósito de plasmar cómo uno de los más importantes textos de la tradición pedagógica marxista escritos en nuestro país estuvo atravesado por vetas que expresan las múltiples interconexiones y yuxtaposiciones entre diferentes tradiciones ideológicas y universos de discursos. El análisis de esas combinaciones aspira a permitirnos comprender mejor la posición del autor frente a la tarea de construir una mirada singular sobre el devenir de la educación.

LAS «VETAS DEL TEXTO»

Aníbal Norberto Ponce murió en 1938. De inmediato, un trabajo artesanal de edición se activó en torno a su obra sostenido por una mujer tan bella como frágil. Con generoso empeño, Clara Ponce, su hermana, transcribió varias decenas de textos aparecidos aquí y allá, llegando a reunir y compilar algunos de ellos.[1] Fue su discípulo Héctor Agosti –con la insustituible colaboración de su hermano Carlos, de su compañera Alicia García y de colegas mexicanos que habían estado en contacto con el autor de *Educación y lucha de clases*– quien completó la tarea, compilando las obras completas de Aníbal Ponce, a partir de 1974, a través de la editorial Cartago.

Si bien «[l]a pertenencia de nuestros intelectuales a tal o cual paradigma –sostiene Jorge Dotti– se asienta en el privilegio que demos a algunos componentes de su pensamiento», no por ello debe excluirse del campo de observación «la simultánea presencia de otras líneas doctrinarias, de proveniencias diversas y aun opuestas» (Dotti, 2011: 15). Cuando se oprime la lupa que inicia la búsqueda, encontramos que las ponderaciones retrospectivas sobre la figura de Ponce abarcan desde la imagen de un intelectual inscripto en el liberalismo de izquierda –sin ambages, Horacio Tarcus sostiene que Ponce «era la figura misma del intelectual liberal que, tras las experiencias de la Primera Guerra europea, la Revolución en Rusia y la Reforma Universitaria en América Latina, asumió un ideario de izquierda» (Tarcus, 2009: 8)– hasta su reivindicación como el ícono de una generación de escritores del Partido Comunista Argentino –convirtiéndose en el «intelectual del partido» por antonomasia (cfr. Pasolini, 2013)–, entre otras valoraciones que llegaron a presentarlo, tanto como un intelectual de estatura americana,[2] como una figura marginal del campo cultural argentino.[3]

1. Nos referimos a *Estudios de psicología* (1941) y *Apuntes de viaje* (1942).

2. Ante su fallecimiento, Jesualdo afirmó que «con Ponce no solo sentíamos que se perdía un escritor de contornos universales, de estilo depurado y maestro en la mejor forma de acercarnos a la verdad de los problemas por el lado más honrado, sino que, además, se perdía un militante político de incalculable valía para el ejemplo de los jóvenes de América» (JESUALDO, 1945: 383).

3. Más allá de las apreciaciones que recaen sobre él, Aníbal Ponce se interesó por tallar una imagen propia del intelectual comprometido, como aquel que era capaz de reunir una serie de condiciones: disciplina, laboriosidad, esfuerzo en la conquista de su propia personalidad interior, mediante el amor y la valentía en la tarea de servir a la verdad, como si su función fuera la del «Trabajo del pensamiento al cuidado amoroso de la verdad» (ARPINI, 2009: 798).

Las sucesivas reediciones de *Educación y lucha de clases* (El viento en el mundo, 1970; Akal, 1987; Imago Mundi, 2010; Luxemburg, 2014, entre muchas otras, entre oficiales y «piratas»)[4] durante al menos los últimos cincuenta años, así como la escritura de una serie de prólogos de reciente aparición (Falco, 2010; Wanschelbaum, 2013), llevan a preguntarse si no estamos frente a un clásico de la historia de la educación. Interpretamos la reedición no como expresión de un negocio editorial exclusivamente, sino como un síntoma de aquella condición que –para Italo Calvino– hacía de un libro un clásico de la lectura: ¿podría considerarse *Educación y lucha de clases* como uno de esos textos «a los que se vuelve» porque, entre otras cosas, producen un «efecto de resonancia» en quienes lo leen? (cfr. Calvino, 1992).

El autor de las páginas donde se postula, metódica y sentenciosamente, que la educación no es la palanca del ascenso social sino uno de los «más sutiles instrumentos de opresión» (*ELC*: 162)* al servicio de las clases dirigentes, reúne los méritos para que la respuesta a nuestro interrogante no tema ser afirmativa. La claridad expositiva, que combinó con una pasión por la síntesis y una gran capacidad para desgranar temas con solvencia, es uno de los mayores capitales de los escritos ponceanos. Abordada en su conjunto, la vasta erudición que trasunta su obra, en la que se nos revela un lector inquieto y voraz, da cuenta de un autor comprometido con su tiempo y de un profundo conocedor de las concepciones filosóficas de su época (cfr. Arpini y Olalla, 2006).

A su labor como escritor, deben sumarse las tareas que Ponce desplegó en el ámbito de la gestión cultural, fundando, animando, dirigiendo, codirigiendo o acompañando alrededor de una docena de publicaciones periódicas, frentes de acción política, congresos e instituciones educativas. Su figura no dejó de crecer; reconocido por sus aportes, con posterioridad a su fallecimiento, se creó la Asociación de Amigos de Aníbal Ponce, encargada de entregar un reconocimiento a quienes mantuvieron vivo su legado.[5]

El autor de *Educación y lucha de clases* sembró una episteme difícil de asimilar para el campo educativo argentino. Los educadores argentinos carecían de una formación marxista que proveyera las claves para interpretar el devenir educativo tomando distancia de los medios tonos de tintes reformistas en los que zigzaguearon tantos escritos pedagógicos. En ese escenario, Ponce fue quien sostuvo con mayor vehemencia que los fenómenos educativos son producto de una serie de verdades encadenadas que guardan en su seno no ya las claves del ascenso social, sino el enfrentamiento entre clases sociales.

Asimismo, en la albañilería historiográfica que supo construir Ponce se fraguó una base sólida a partir de la cual fue posible pensar la evolución de la educación desde un contexto periférico. A pesar de que prácticamente no emita una palabra sobre la región, *Educación y lucha de clases es un texto sudamericano*; y lo es en la medida en que su proceso de producción se inserta en un marco

4. Adriana Puiggrós indica que fueron editadas al menos cincuenta versiones de *Educación y lucha de clases* en los países de habla hispana (PUIGGRÓS, 1996: 102).

* En todos los casos remitimos a la presente edición de *Educación y lucha de clases* [N. de E.].

5. Véase, por ejemplo, el discurso pronunciado por Juan Ricardo Nervi en la entrega del respectivo premio a Luis F. Iglesias (cfr. NERVI, 1985).

social específico y está dirigido, en un primer momento, a un público singular; un marco social –insistimos– del cual se nutre y que le otorga su sello de originalidad.

Señalemos también que la versión de la historia de la educación propuesta por Ponce estuvo orientada a responder a un interrogante fundamental de la primera mitad del siglo XX: ¿cuál es el programa educativo que sirve mejor a un proyecto político de características inéditas como fue el desatado por la revolución bolchevique de 1917? Interrogante que convida, también, a indagar cómo se zurcen vínculos entre historia, política y educación.

Educación y lucha de clases es una historia sobre las formas de enseñanza occidentales escrutadas desde una perspectiva marxista que señaló en su momento, como prácticamente ninguna otra, que la educación estaba al servicio del poder. Y si bien este pensamiento no tuvo grandes correlatos con políticas educativas efectivas en el plano nacional, nutrió al campo pedagógico, y especialmente a la historiografía educativa vernácula, de una serie de enfoques y conceptos que persistieron, *aggiornados*, hasta la actualidad. Y si bien ningún legado se produce como traspaso pacífico de mano en mano, el texto de Ponce goza de un mérito que solo un puñado de autores comparten: el de haber contribuido a fundar una tradición de pensamiento dentro del campo pedagógico nacional.[6]

Una nota más. Se ha señalado, con ciertos aires de enjuiciamiento, que *Educación...* no es más que una *Vulgata* marxista, un «libro menor», una interpretación esquemática sobre el desenvolvimiento histórico de la educación. Creemos que el andamiaje sobre el que se asienta la escritura del texto puede iluminar otros aspectos de su hechura y de su estética. El pasaje de los fundamentos conceptuales a un lenguaje de divulgación estuvo orientado por un desafío: hacer posible el progreso intelectual de las masas. Una de las marcas de origen del pensamiento marxista fue, precisamente, su esfuerzo por gestar algo más que una cultura filosófica circunscripta al mundo de los intelectuales. Ponce asumió ese desafío logrando lo que pocos han hecho.

LA CIUDAD COMO TEXTO

Los datos objetivos de la vida de una persona pocas veces dicen algo que valga la pena hasta que no se inventa una narración que los dispone en escena. En este apartado nos proponemos introducir una mirada sobre Aníbal Ponce desde dos ángulos de lectura: su trayectoria formativa y su paulatina inserción en el campo cultural, y el perfil de su producción bibliográfica. Existen, por cierto, numerosos libros en los que pueden rastrearse detalles específicos sobre su vida (Salceda, 1957; Wosco, 1958; Marinello, 1958; Troise, 1969; Agosti, 1974, entre otros), a los que también haremos algunas referencias.

6. Dicha tradición puede distinguir tres vertientes diferentes, dentro de lo que Adriana Puiggrós caracterizó como la pedagogía latinoamericana de izquierda: la asumida por Ponce, cruzada por la herencia positivista; otra, vinculada con la Tercera Internacional, que optó por el modelo socialista educativo clásico, y la tercera, que respondió a un intento de construir una pedagogía marxista latinoamericana, cuyo principal exponente fue José Carlos Mariátegui (véase PUIGGRÓS, 1983 y 1984).

Aníbal Ponce nació en Buenos Aires el 6 de junio de 1898. Sus padres, Lidoro César Ponce y Clara Speratti, tuvieron tres hijos: sus hermanos recibieron como legado el nombre de los progenitores. Aníbal, en cambio, recibió de su padre –a través de relatos suministrados en pacientes dosis nocturnas y largos paseos– una visión de Buenos Aires donde se condensaban los valores de la *cité lumière* sudamericana. A través de aquellas narraciones, recordará más tarde: «[Buenos Aires] empezó a convertirse para mí en El Dorado fabuloso, en la ciudad legendaria de los Césares» (citado en Yunque, 1958: 14).

Su madre provenía de una familia de educadores; ella misma se desempeñó como maestra en una escuela elemental de la Parroquia de La Piedad que había sido fundada por la abuela de Ponce durante la época de Juan Manuel de Rosas. El padre fue un escribano público que trabajó durante algún tiempo en el área de Contaduría de la Municipalidad de Buenos Aires. Dos años antes de que naciera Aníbal, Lidoro y Clara decidieron mudarse a Dolores respondiendo a una propuesta laboral que recibió aquel para desempeñarse como Secretario de Justicia en el Departamento Judicial de Dolores.

Una biblioteca bien provista –entre cuyos ejemplares se encontraba una edición española de *Historia de los girondinos*– alimentó la imaginación literaria del joven Ponce, encendiendo un amor por la ciudad como núcleo irreductible de la vida cultural. Desde el muchacho encandilado por las figuras del liberalismo porteño hasta aquel intelectual con vocación humanista que exhortó a tomar partido por las clases oprimidas, mediaron una serie de experiencias urbanas que volcó en algunos de sus textos. Los escritos ponceanos, en efecto, se nutrieron de tres episodios urbanos que encarnaron, cada uno a su tiempo, el París revolucionario, la Buenos Aires liberal y el Moscú bolchevique. Desde aquella ciudad porteña de finales del siglo XIX hasta la capital soviética que se adelantaba al futuro, Ponce aprendió a distinguir las intersecciones y pliegues entre la materialidad de una urbe que presentaba, superpuestos, los proyectos intelectuales y los acontecimientos políticos que habían contribuido a tallar su perfil:

> He venido muchas veces a París y en ocasiones muy diversas, pero a mi llegada, jamás he podido evitar el tener una opresión en el corazón y un nudo en la garganta. [...] Yo sé bien que hay en París muchas ciudades superpuestas: desde la ciudad romana de las Termas de Juliano hasta la ciudad americana que se entrevé aquí y allá. Soy sensible a todas, a la medieval, a la ciudad del Renacimiento, a la ciudad de Napoleón, a la ciudad romántica, pero hay una que, sin embargo, continúa guardando su primer sitio en mi ternura: el París tumultuoso de las revoluciones (*CC*, 130).

Ir, ver, narrar. Las referencias a las ciudades que palpitan en sus textos no solo se alimentaron de los relatos paternos o las lecturas iniciáticas. Ponce también supo recorrerlas. En *Un cuaderno de croquis* (1927) combinó una serie de crónicas sobre los espacios urbanos –la Rotonda parisina, el museo Carnavalet, la Sorbona– con sutiles biografías sobre algunos de los referentes científicos europeos del campo de la psicología y la medicina –Pierre Janet, Georges Bohn, Henri Piéron, Henri Wallon, en París; Salvatore Ottolenghi y Giovanni Mingazzini, en Roma– y del campo de la cultura –Emil Ludwig y Erich Remarque, en Alemania; Marcel

Prenant y Paul Rivet, en París–, entre otros. Artistas, científicos, hombres de la cultura. Ponce parecía atraído desde muy joven a identificar, en el seno de la trama urbana, los diferentes papeles que habían desempeñado los agentes de la «ciudad letrada» (cfr. Rama, 2004). Los perfiles biográficos que presentó en *La vejez de Sarmiento* (1927) reflejan esa inquietud inicial por aquella generación de hombres que habían creído en la posibilidad de diseñar el futuro a fuerza de palabras.

> Durante muchos años he vivido así con los hombres del 80, entremezclándome [en] su historia, compartiendo sus pasiones, alentándolos con mi entusiasmo. Yo he gritado hasta enronquecerme, en las manifestaciones liberales, bajo los balcones de Sarmiento, yo he entrado con Mansilla en la tienda de los ranqueles; yo he conversado con Wilde y discutido con Goyena, yo he abofeteado jesuitas en el incendio del Salvador (*VS*: 132).

La referencia es útil, también, para tratar de ubicar el liberalismo de Aníbal Ponce dentro de una tradición muy amplia y difundida; tradición que, más que asociarse con un corpus teórico y doctrinario, se vinculaba con «una serie de ideas de la sociedad y de la especificidad nacional, un conjunto de valores, mitos e íconos políticos, relativos al período formativo de la Argentina moderna y fuertemente operativos en la vida política al menos hasta los años 40» (Pasolini, 2013: 10). Aquel *ethos* liberal asociado a una concepción del cambio social le permitía a Ponce hallar puntos de contacto con otros momentos de agitación social, bajo una compatibilidad sin fricciones: «yo me complacía en ver a Buenos Aires como a un París revolucionario» (*VS*: 133).

En efecto, la Buenos Aires que rememora Ponce es el escenario donde tuvo lugar una intensa batalla por la renovación política y cultural, un proceso de modernización. Ponce se interesó en particular por esa dimensión que Ángel Rama definió como la «ciudad letrada»: no solo para ver en aquel grupo de hombres el anillo protector del poder y el eje conductor de sus órdenes (que hicieron posible el establecimiento definitivo del Estado nacional, su unificación jurídica y política, la adopción de costumbres y hábitos civilizados, o que facilitaron el ingreso del país al mercado mundial con la ciudad porteña a la cabeza); también se preocupó por reflejar los perfiles de un sector que produjo una ruptura literaria en la historia cultural, identificando a un grupo de gente de saber que se había hecho acreedor de «una escritura fragmentaria y conversada, novelera y elegante, sustancialmente culta y refinada: aristocrática» (Ludmer, 2011: 29) capaz de moldear la nueva fisonomía de la ciudad escriturada (Rama, 2004: 103).

Si la ciudad de Buenos Aires es una «noción-clave» (Agosti, 1974: 18), en *La vejez de Sarmiento* Ponce la «habita» con un conjunto de nombres propios a través de los cuales compone un memorial de signo liberal. *La vejez*... reunió una serie de ensayos sobre algunos hombres de la generación del Ochenta; se trató de una iconografía republicana en la que Ponce demostraba cómo las ideas y las acciones de Eduardo Wilde, Nicolás Avellaneda, Lucio V. Mansilla, Lucio López y Miguel Cané contribuyeron de una manera decisiva a la modernización argentina.

Los libros dedicados a Sarmiento y a la generación del Ochenta ofrecen también una mirada sobre el país. Para Ponce, «La Argentina es Sarmiento», en la medida en que el sanjuanino era «el eje alrededor del cual giraba todo» (Salceda,

1957: 58). La figura de Sarmiento condensará mejor que la de muchos otros el papel del hombre de ideas volcado a la acción:

> Las ideas no eran para él [Sarmiento] representaciones pálidas desvinculadas de la vida: las sentía, por el contrario, como fuerzas actuantes aliadas o enemigas, entremezclándose y dirigiendo los gritos de la plaza» (*VS*: 138).[7]

A propósito de estos textos, algunos autores han enfatizado el *origen liberal* de Ponce, como si se tratara de una fase de la cual el autor intentó desprenderse *a posteriori*. Creemos que es una valoración errada; el programa intelectual de Ponce –y de muchos otros que luego comulgaron con la concepción materialista de la historia–[8] estuvo impregnado de una matriz generativa donde el liberalismo –y en cierta medida la referencia al carácter científico del positivismo– iba a desempeñar un papel central. Por otro lado, la adhesión a estas vertientes del pensamiento político y científico, gestadas durante el siglo XIX, permitiría comprender por qué muchos de los ideales nuevos dentro del campo cultural argentino buscaron entroncarse en aquellas tradiciones.

Su atracción por la generación del Ochenta, compuesta por viajeros infatigables y gestores estatales, ocupará un lugar destacado en su obra y un punto de referencia insoslayable de su programa intelectual. Según uno de sus biógrafos, para Ponce «[l]os hombres del 80 habían expresado como nadie los orígenes de la Argentina moderna» (Salceda, 1957: 67). El recorte que propone Ponce sobre la generación del Ochenta no solo presentaba a los hombres políticos, el texto arraigaba también en otras vetas –literarias, educativas– que expresaban pautas de sociabilidad y usos de la voz pública específicos. Así, por ejemplo, para retratar a Wilde, no era suficiente con afirmar que fue el ministro de Roca que le dio a la nación sus dos leyes laicas más importantes: la de educación común y la de matrimonio civil; incluso por sobre esos aspectos cruciales de una biografía política, Ponce traía al recuerdo su manejo dúctil del lenguaje, rescatando al hombre que sabía moverse bajo el influjo de una prosapia anglosajona y hacía gala de un humor inspirado en Dickens (*VS*: 254). De igual forma, presentaba a Lucio V. López como un hombre de mundo, frente a quien el lector podía experimentar la «compañía de un profesor y un político. El primero recoge notas y extrae conclusiones; el segundo confiesa sus antipatías y sus odios» (*VS*: 266).

Por un lado, la mirada que ofrece Ponce de estos personajes públicos puede interpretarse como un esfuerzo por ver en ellos a un puñado de «héroes modernizadores», que promovían un trabajo de inteligencia abierto al mundo en la medida en que, también, habían contribuido a renovar los saberes del Estado; por otro lado, puede notarse que el esfuerzo de nuestro autor consistió en elaborar una «tradición selectiva» –en el sentido que le confiere Raymond Williams–,[9]

7. En el Apéndice de esta compilación hemos incluido el capítulo que Ponce dedica a su figura y que es, a la vez, un fresco sobre los combates de una generación.

8. Entre otros, véase la concepción de Juan Antonio Salceda (PASOLINI, 2006).

9. No se trata, para Ponce, de acomunar bajo el significante «generación del Ochenta» a todo el arco de agentes sociales que podrían reunirse bajo esa denominación, sino de construir «una tradición que pretende conectar con el presente y ratificarlo» (WILLIAMS, 2009: 159).

identificando en Sarmiento, Wilde y Avellaneda a los referentes de un filón de la tradición liberal que se inscribían dentro de una línea democrática y que podrían pensarse también como figuras de ruptura con la tradición oligárquica.

LOS PRIMEROS ESCRITOS

En ocasiones, el tiempo de la infancia dura lo que tarda la tragedia en golpear la puerta del hogar familiar. Cuando Aníbal contaba quince años –el 30 de diciembre de 1911– su padre fallece de uremia y, al año siguiente, muere la madre producto de un cáncer. Los tres hermanos regresaron a Buenos Aires y se alojaron en la casa de su tío Cirilo López, en el barrio de Villa Urquiza. Como la pensión que recibían del Estado apenas alcanzaba para cubrir las necesidades mínimas, el hermano mayor se vio obligado a trabajar. Aníbal, en cambio, ingresó en 1913 al tercer año del colegio de la calle Bolívar con el objetivo de finalizar los estudios secundarios que había iniciado en el Colegio Nacional de Dolores, bajo la tutela de Ramón Melgar.

Ya entonces –recordará Ponce– «[p]ocas cosas subsistían, en verdad, del viejo colegio que Amadeo Jacques ilustrara y que Miguel Cané había evocado» (citado en Salceda, 1957: 64). Egresó como bachiller con medalla de oro y, sin perder tiempo, tramitó su ingreso a la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires. Abandonará la carrera a finales del tercer año para trasladarse a Mercedes, provincia de Buenos Aires, a colaborar con José Borda en el laboratorio anexo al hospicio mercedino.[10]

La preocupación por explorar diferentes géneros literarios fue una constante de su programa intelectual. Durante su paso por la carrera de medicina uno de sus profesores lo había apodado el «poeta de las arterias» (citado en Wosco, 2007: 56). Ponce hizo sus primeras armas como ensayista mientras vivió en Dolores; aquellas notas se publicaron en un diario barrial –el *Eco Social*, de Villa Urquiza– con el cual, una vez en Buenos Aires, continuó colaborando. Durante esos años el mundo de las letras regaló a Ponce los primeros reconocimientos: en 1915 obtuvo un premio por un ensayo sobre Eduardo Wilde y, al año siguiente, otro por uno titulado «Credo del Estudiante». Más tarde, obtuvo el premio municipal por la publicación de *La vejez de Sarmiento*.

Poco a poco, su nombre comenzó a sonar en diferentes círculos culturales. Sus biógrafos suelen cargar las tintas sobre las «dotes literarias» de Ponce. Conviene señalar, además, que aquella fue una buena época para las revistas culturales: los lectores se multiplicaban, sobraba entusiasmo y las editoriales que acogían las ideas de izquierda eran campo orégano.[11] En 1917, Alfredo Bianchi y Roberto Giusti, quienes se habían conocido estudiando en la Facultad de Filosofía y Letras

10. Ramón Doll insinuará que fue Ingenieros quien agitó en Ponce la idea de abandonar los estudios: «[Ingenieros] le hizo a Ponce la broma criminal de convencerlo de que él, Ponce, era demasiado inteligente para médico, y lo indujo a dejar la carrera» (DOLL, 1975: 71).

11. El número y la tirada de algunas revistas literarias como *Proa*, *Inicial*, *Valoraciones*, *Martín Fierro* y *Claridad*, entre muchas otras, llegaban a rondar los diez mil ejemplares mensuales (véase PIETRO, 2013).

porteña, lo convocaron a trabajar en *Nosotros*, una revista donde participaban escritores y ensayistas de diferentes tradiciones intelectuales y cuya línea editorial apostaba a una democratización de la cultura letrada. Ponce tuvo a su cargo la sección Letras Argentinas, desde la cual realizó una intensa crítica bibliográfica sobre los más diversos temas y autores. Un breve artículo, titulado «Los hipócritas del mal», reflejó el pulso de un escritor dúctil en el manejo de las alegorías. En paralelo, Ponce desplegó su actividad literaria a través de sendas participaciones en las revistas *El Hogar* y *Mundo Argentino*.

Es importante destacar que sus textos tuvieron diversos orígenes. Antes de pasar por la imprenta, muchos de los escritos ponceanos fueron apuntes de los que se servía su autor para dictar clases y conferencias. Juan Marinello –quien compartió con él el tiempo mexicano– lo recordaba como un «expositor admirable» (Marinello, 1958: 12). Sobre este aspecto, Álvaro Yunque mencionó que Ponce generaba un atractivo en el público gracias a su «timbre de voz armónica» (Yunque, 1958: 29). Lo cierto es que su voz no siempre transmitió confianza ni armonía. La multicitada anécdota que reconstruye el momento en que Ponce conoció a Ingenieros es un testimonio de ello. Según recordaba Alfredo Bianchi:

> Pasamos con él [Ponce] a una salita interior, y allí, en una penumbra suave que apenas permitía distinguir los rostros, se inició la primera conversación entre José Ingenieros y Aníbal Ponce. Este, que estaba bastante emocionado, hablaba con una vocecita débil y aflautada. Al rato, Ingenieros se levanta y me dice:
>
> —Bianchi, vení un momento, que quiero hacerte un pregunta urgente, antes de que la olvide.
>
> Y pidiendo disculpas a Ponce por la interrupción, me llevó a una pieza vecina, donde inmediatamente, me dijo:
>
> —Che, no me gusta nada el muchacho. Con esa vocecita me parece... un macaneador (citado en Agosti, 1974: 41; con ligeras diferencias, en Yunque, 1958: 63, y en Salceda, 1957: 108).

¿Cuál es el propósito de recuperar esta serie de memorias acústicas? Advertir que también *Educación y lucha de clases* fue un libro que viajó del escritorio del profesor al púlpito, que fue primero pronunciado y oído, para luego salir al encuentro de sus lectores.

EL EFECTO INGENIEROS

Entretanto, José Ingenieros les sugirió a los directores de la revista publicar una colección de ensayos sobre escritores argentinos contemporáneos, a través de la editorial Justicia. El primer volumen estuvo dedicado a Florencio Sánchez y el siguiente, a Evaristo Carriego. El tercero recaería sobre el propio Ingenieros. Bianchi y Giusti decidieron proponerle a Ponce su redacción. Aquella propuesta editorial (que inicialmente quedaría trunca) sería, también, el inicio de un discipulado cuyo legado intelectual se entroncaría –aunque no de una manera directa ni carente de matices– en una tradición intelectual más vasta, poniendo en contacto

a un amplio y polifacético grupo de intelectuales entre los que se contaron Berta Braslavsky, Héctor Agosti, José Aricó y Juan Carlos Portantiero.[12] Los ensayos que Ponce dedicó a Ingenieros nunca llegaron a formar parte de aquella colección; algunos años después fueron recopilados bajo el título *José Ingenieros, su vida y su obra* (1948), de la que esta edición recoge el capítulo dedicado al perfil magisterial del autor de *El hombre mediocre*.[13]

Un nudo evocativo al que sus biógrafos recurren para ilustrar la ascendencia que tuvo Ingenieros en la formación de Ponce es el discurso –titulado «Significación histórica del Movimiento maximalista»– que pronunció el 22 de noviembre de 1918 en el Teatro Nuevo de Buenos Aires, actividad organizada bajo el auspicio de la Federación de Asociaciones Culturales. Ante un auditorio colmado de estudiantes, obreros y referentes de la cultura (entre quienes se contaba el decano de la Facultad de Filosofía y Letras, Alejandro Korn), Ponce *descubre* la capacidad de oratoria: «Solo un hombre podía hablar y hacia él se volvían nuestros ojos» (*JI*: 89), atribuyéndole a aquella intervención, en un recinto conmovido por el ondear de banderas rojas, una fuerza fundacional, el preciso momento donde se gestó el «alma de una generación» (ibíd.). Donde los conservadores vieron un encuentro de estudiantes, obreros e intelectuales bajo el signo del fantasma rojo, Ponce vio la emergencia de un maestro. Troise establece un paralelo entre el proceso de «marxistización» [*sic*] de Mariátegui e Ingenieros, señalando que mientras en el peruano este se va produciendo al trascender la adhesión juvenil a la política pacifista del presidente Wilson después de 1918, la del argentino comenzó con la muerte de Ingenieros (cfr. Troise, 1969: 10).[14] Las diferencias entre ambos han sido objeto de variadas reflexiones, con el propósito de auscultar las estrategias de enunciación, los recortes del campo temático y los modos en que concebían la tarea intelectual.[15]

Ponce también participó de experiencias editoriales sin precedentes en el país. Por invitación de Ingenieros, colaboró con la *Revista de Criminología*, donde publicó en 1925 el artículo «Psicopatología del neologismo», que luego se convertiría en el primer capítulo del libro *La gramática de los sentimientos* (1929); pero

12. Merecerían una atención más detenida los modos en que se transmitió una versión marxista de la pedagogía o de la historia en las relaciones de discipulado que Ponce mantuvo con Braslavsky y Agosti, respectivamente. Más que el pasaje de un legado intelectual, lo que probablemente se puso en juego en estas experiencias formativas fueron epistemes, interpelaciones situadas, lecturas generacionales, posiciones de género y sensibilidades de época, que articularon las perspectivas del maestro con los intereses y las búsquedas de sus estudiantes. La obra de un intelectual se inscribe dentro de un ecosistema de ideas y prácticas que lo abarca y dentro del cual establece contactos e intercambios con otros trabajos. Coincidimos con Nerina Visacovsky cuando enfatiza, para el campo pedagógico argentino, que a pesar de la rigidez del marxismo que practicaba Aníbal Ponce, ello no resultó un obstáculo determinante para que sus escritos «convivieran con otras ideas comunistas como las de Jesualdo o Luis Iglesias; acaso, diametralmente opuestas en cuanto a la concepción de la niñez y el rol del educador» (VISACOVSKY, 2014: 6).

13. Véase, en este volumen, Apéndice, pp. 189-197.

14. Algunos biógrafos plantearán algunos reparos en relación a la hipótesis que afirma que Ingenieros le preparó el camino a Ponce para su ingreso en las filas del marxismo. Salceda sostendrá, por ejemplo, que el maestro adolecía de «un exceso de individualismo sin conexiones sociales, por falta de militancia orgánica y disciplinada» (SALCEDA, 1957: 85), mientras Agosti indicó que Ingenieros se había quedado en un reformismo de tono mayor bien orientado y lógicamente distinto al aceptado por los partidos socialistas francamente contrarios a la Revolución rusa.

15. Para Pasolini, «Contrariamente al intelectual peruano [...] Ponce llegó al marxismo más por preocupación científica que política, y en algún sentido no pudo desprenderse de un estilo refinado en sus maneras», ligando esta caracterización con un campo de referencias que «se encontraba en la cultura del Ochenta porteño y París» (PASOLINI, 2013: 87).

su principal colaboración fue en *La Revista de Filosofía* (1915-1929) –primera de su género en el país–. La revista, también impulsada por José Ingenieros, fue dirigida tras su muerte por Ponce, quien firmaba sus artículos empleando como seudónimo el nombre de Luis Campos Aguirre.[16] Bien entrada la década de 1930, se colocó al frente de la revista *Dialéctica* (1937), en cuyas páginas asumió la tarea de divulgar la perspectiva marxista.[17]

Durante esta etapa, Ponce se volcó al estudio de la psicología y la biología. La psicología ponceana fue caracterizada apelando a dos grandes áreas de interés,[18] aunque sus indagaciones son susceptibles de organizarse siguiendo el interés por los estudios fisiológicos y clínicos, el lenguaje, las emociones y la inteligencia, e incluso a partir de un enfoque ligado a los estudios literarios (cfr. García, 2009). A pesar de que sostenía que la psicología debía consolidarse como una ciencia natural, Ponce discrepaba con los esquemas limitados por un cientificismo sin horizontes y contra el positivismo estrecho; asimismo, también ponía en cuestión «la jeringoza pintoresca del psicoanálisis».

La gramática de los sentimientos es un trabajo de psicología, aunque su interés pretendía extenderse hacia los campos de la psiquiatría y la lingüística. Ponce se propuso aclarar de qué manera la afectividad eludía las leyes rígidas de la gramática en el pasaje de la palabra escrita a la palabra hablada. En *La gramática*... analizó los problemas del lenguaje en sus dimensiones gramaticales y afectivas, y cuestionó a los gramáticos considerándolos «servidores de una disciplina normativa [para quienes] no hay otra construcción que la analítica» (*GS*: 111). Ponce reivindicaba la flexibilidad del lenguaje y resaltaba la presencia de un componente afectivo en toda construcción lógica: «Los elementos que la lengua escrita reúne en un todo jerarquizado y coherente surgen en la lengua hablada, yuxtapuestos y desarticulados» (*GS*: 114). *La gramática* revela a un Ponce lector de Ferdinand de Saussure y de Jean Piaget. Apoyándose en el primero, sostendrá que el lenguaje es «un sistema de equilibrio entre la fuerza de la tradición y la espontaneidad del individuo» (*GS*: 17). Del ginebrino destacará su aporte al análisis de la etapa intermedia (egocéntrica) entre el período individualista y el período socializado del lenguaje, para fundamentar que aunque el niño hablase un lenguaje socializado, su pensamiento continuaría siendo en cierta forma individual. En palabras de Ponce:

> el frote con inteligencias distintas a la suya (por el niño) dará a su pensamiento una precisión y una justeza hasta entonces desconocidas. Si en la distinción progresiva del «yo» y el «no yo», las sensaciones de contacto y de resistencia van diseñando los límites de nuestro cuerpo, no sería excesivo agregar que, en igual forma, el choque con los otros seres reduce a límites exactos el alcance de nuestro propio pensamiento (*GS*: 23).

16. A lo largo de su obra, Ponce utilizó otros: Lucas Godoy, P. Aníbal, Hugo Cáceres, Carlos Pirán (TARCUS *et al.*, 2007).

17. Para una profundización en las temáticas abordadas en esta revista, véase MATEU (2014).

18. La psicología de Ponce suele encontrarse organizada en dos períodos. Un primer momento está fuertemente ligado a la fisiología, la biología y la clínica. El enfoque de esta etapa habría estado estrechamente ligado al canon positivista, en el que Ponce otorgaba un papel central a la evidencia obtenida vía una metodología experimental y de laboratorio. El segundo período se estructuró en torno a una psicología de las edades, en la cual se estudia al niño y al adolescente adoptando una perspectiva genética, introduciendo, consecuentemente, elementos nuevos que moderaron la matriz positivista de sus interpretaciones.

ENTRE LA PALABRA Y LA ACCIÓN

Las conferencias fueron otra *via reggia* de expresión de una trama cultural que cobijó e hizo posible la emergencia de un tipo de sociabilidad asociativa en la que se consolidaron muchos de los referentes culturales de las décadas de 1920 y 1930. La red de centros culturales, círculos y peñas literarias (como La Syringa, cuyos principales animadores fueron Ingenieros y Rubén Darío),[19] las bibliotecas populares, los ateneos y las pequeñas editoriales, las iniciativas de carácter intelectual, profesional u obrero, los congresos partidarios y los mitines políticos. Fueron aquellos espacios los que contribuyeron de manera decisiva al surgimiento de organizaciones como la Asociación de Intelectuales, Artistas, Periodistas y Escritores (AIAPE) o el Colegio Libre de Estudios Superiores.

Ponce dictó una serie de conferencias entre el 19 de mayo de 1928 y el 13 de octubre de 1937, en diferentes escenarios: la Universidad de la Plata, la Facultad de Ciencias Económicas de Buenos aires, la Asociación de Trabajadores del Estado, el Centro de Estudiantes de Medicina, al inaugurar el Congreso Latinoamericano contra la Guerra Imperialista, en el Colegio Libre de Estudios Superiores y en la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios (LEAR, México). Los temas de sus intervenciones remiten a la versatilidad de nuestro autor: la conmemoración de la Revolución de Mayo, el centenario de Fourier, el cincuentenario de la muerte de Karl Marx. Algunas de estas conferencias fueron reunidas en los libros *El viento en el mundo* y *Educación y lucha de clases*. Pueden identificarse en aquellas conferencias un conjunto de preceptos y ánimos para la acción que, leídas en un sentido cronológico, permiten observar un pasaje de un suave matiz dialéctico a uno más pronunciado.

Otro aspecto destacable en estas conferencias es la voluntad de Aníbal Ponce de esclarecer las relaciones entre la singularidad de los acontecimientos nacionales y su parentesco con los procesos universales. Así, un nuevo aniversario de la Revolución de Mayo representaba una invitación «a meditar sobre los problemas de la nacionalidad en cuanto solidarios con los destinos de la familia humana» (*VM*: 15). Sin dejar de percibir al país como una nación sudamericana, Ponce resaltaba la singularidad del caso argentino en relación a su pasado colonial: «Sin minas y sin indios [*sic*], las colonias del Río de la Plata fueron, por fortuna, las menos españolas de las colonias de América» (*VM*: 16). Asimismo, calificó a los grupos de criollos de «jóvenes burguesías» que fingieron una alianza con los intereses del indio para enfrentar al enemigo en común; siguiendo la huella de Sarmiento, sostuvo que la revolución no fue una guerra civil con aspiraciones separatistas, sino la oposición clara entre dos culturas, entre dos mentalidades. Por eso la guerra de revolución, enfatizaba, se extendió luego bajo otras formas luchando contra las ideas, costumbres e instituciones coloniales.

La oposición civilización-barbarie permea este tramo de su trabajo intelectual. Mientras que el inmigrante había traído a estas costas el ferrocarril y el telégrafo, el alambrado y el libro, la máquina y la higiene, para Ponce el habitante

19. A propósito de La Syringa, señalaba Ponce: «Jamás se vio en Buenos Aires mayor derroche de ingenio, una desfachatez tan simpática, tanta fuerza humorística, tanta fantasía improvisada» (*JI*: 23). Su órgano de difusión fue *El Mercurio de América.*

de las pampas era un sujeto incapaz de trabajo, anarquista por hábito y esencialmente pendenciero. Congruentemente, puso en cuestión la literatura que pretendió transformar «en semidiós a un delincuente vulgar, fulero y asesino» (*VM*: 23) para concluir afirmando que «Todo culto enternecido a su memoria tiene, pues, una honda raigambre antiargentina» (*VM*: 24). Hay un esfuerzo por romper con el pasado colonial y fundar otra tradición del pensamiento forjada en la ciudad porteña y que había encontrado su principal fuente de referencia en la cultura francesa. Así, si Buenos Aires había sido la cuna de la libertad, Francia había sido su musa: «Con ideas de Francia se hizo la Revolución; con ideas de Francia se volteó la tiranía [de Rosas]» (*VM*: 24). ¿Qué había aportado aquella tradición? Las cualidades esenciales del pensamiento moderno: claridad, precisión y lógica, atravesados por un carácter de universalidad.

Por contraste, el castellano era un idioma en retardo y, por consiguiente, un límite para el desarrollo intelectual: «Los argentinos tenemos, en efecto, para afianzar nuestra personalidad, este obstáculo muy grave: el idioma que usamos no es la creación de la comunidad que lo habla» (*VM*: 27); sin contar con un idioma propio, nuestra originalidad quedaba supeditada a la elección de las palabras, a la agilidad en los giros, al nerviosismo de la sintaxis, recursos que permiten la riqueza de las nuevas expresiones. Cuidando de no aislar a la cultura nacional del mundo, también señalaba que lo que caracteriza lo argentino era su vocación de integración universal: «Ni indios, ni españoles, ni gauchos a buen seguro; pero tampoco franceses. Sin comprometer la línea dominante que permite reconocernos desde la Revolución, salimos al encuentro de todos los pueblos y aspiramos a forjarlos en una nueva unidad» (*VM*: 29).

Ponce militó en diferentes frentes intelectuales. En 1925 cofundó la Unión Latino Americana, con el propósito de coordinar acciones frente al avance del imperialismo de los Estados Unidos. En la revista *Renovación* se fijaban los contenidos programáticos de la Unión: «coordinar la acción de escritores, intelectuales y maestros de América Latina, como medio para alcanzar una progresiva compenetración política, económica y moral en armonía con los ideales nuevos de la humanidad» (citado en Funes, 2006: 227). En sintonía con esta iniciativa, durante la década de 1930 Ponce presidirá el Congreso Antiguerrero de Montevideo.

El 20 de mayo de 1930 fundó, junto a otros colegas, el Colegio Libre de Estudios Superiores. Allí, más precisamente en el espacio destinado a Cursos y Conferencias, se encuentra el germen de muchos de sus trabajos. Vale resaltar que la del Colegio Libre de Estudios Superiores fue una de las experiencias educativas más potentes y singulares, no solo por la versatilidad que le permitió a aquel recinto de estudios albergar proyectos pedagógicos, estéticos y culturales de muy diverso tipo; también porque su duración a lo largo del tiempo se extendió por casi tres décadas.[20]

20. Entre sus fundamentos, cabe señalar que el CLES «procuró construir un espacio propio, orientado a la promoción de una cultura superior sustentada en los principios difundidos por la Reforma universitaria de 1918» (CERNADAS DE BULNES, 2006: 606), en el marco del cual se desarrollaron todo tipo de iniciativas culturales y educativas: dictado de cátedras, organización de disertaciones y audiciones musicales, intercambio de investigadores, cursos de idiomas, proyecciones fílmicas, becas a estudiantes, entre otras.

Al regresar de su tercer viaje por Europa, el 28 de julio de 1935, organizó una de las iniciativas asociativas más importantes en la historia cultural argentina del siglo XX. Tomando como modelo de referencia el Comité de Vigilance des Intellectuels Antifascistes de Paris, Ponce impulsó la creación de la Asociación de Intelectuales, Artistas, Periodistas y Escritores (AIAPE). Fue designado presidente y lo acompañaron el periodista Edmundo Guibourg, el escritor Alberto Gerchunoff y el dramaturgo Vicente Martínez Cuitiño. La organización de la AIAPE se estructuraba en torno de departamentos y subcomisiones por especialidades; se creó una editorial que funcionó como órgano de difusión de sus ideas y llegaron a dictarse una serie de cursos y seminarios sobre los más diversos temas. El éxito de la iniciativa fue rápido: al año de su creación ya contaba con dos mil afiliados y una red de filiales que se extendía por diferentes ciudades de las provincias, en la Capital y en el Uruguay.

Consciente de que aquel espacio había surgido de una expresión plural en la que se encontraban representadas múltiples posiciones ideológicas que se enfrentaban a las manifestaciones del fascismo vernáculo e internacional, y con el fin de preservar el carácter transversal del espacio, Ponce señaló que la

> AIAPE no podía tener otra norma de conducta que la que surge de sus propósitos clarísimos: ni partido político, ni capilla sectaria, ni tertulia de *snobs*, ni asociación de revolucionarios. No importa que este o aquel de sus asociados o de sus dirigentes expongan a título personal las opiniones que crean justas o intervengan con el mismo carácter en las manifestaciones políticas que sus convicciones les dictan [...] en los actos de la AIAPE, el asociado o dirigente solo aspira a denunciar y a combatir las irrupciones del fascismo en el campo que nos es propio (citado en Bisso y Celentano, 2006: 239).

Una vez más, conviene poner en perspectiva estas iniciativas. Frentes como la AIAPE expresaron un plan de lucha colectivo contra las posiciones antisemitas y las políticas inmigratorias restrictivas del gobierno de Agustín Pedro Justo. Al mismo tiempo, el propio Ponce alertaba sobre las posiciones radicalizadas dentro del propio espacio, hegemonizado por el sector comunista que lideraba Emilio Troise, y que llevó a que algunos de sus miembros renunciaran o bien fueran expulsados del espacio. Tras el golpe de 1943, la AIAPE fue clausurada.

LOS VIAJES Y EL EXILIO

Ponce viajó tres veces a Europa. En 1926, recaló en París. Regresará en 1929, en el marco de una coyuntura mucho más decisiva, pues comenzaban a experimentarse los efectos de la gran crisis financiera al recorrer Francia y Alemania. En 1935 se dirigirá hacia la Unión Soviética. Si los tres viajes suponen desplazamientos espaciales, el tercero también puede interpretarse como un viaje hacia el futuro. Para Ponce, pisar Rusia era dejar atrás la «España jesuítica de Gil Robles, la Francia de los decretos-leyes, el vasto campo de concentración

de la Alemania», y tomar contacto con «un modelo existente de sociedad cuya forma de funcionamiento prometía la felicidad de todos sus integrantes» (Saítta, 2007: 11).[21]

Las instituciones soviéticas eran un punto de inflexión en el desarrollo de la humanidad. En el Palacio de la Cultura –comenta Ponce–, la intervención de un guía que se dirigía a un grupo de jóvenes señalándoles que «en otro tiempo» un pequeño grupo de hombres se repartían la tierra de todos despertó en él la conciencia de pertenecer a otro tiempo de la humanidad:

> ¡En «otro tiempo», venturosos muchachos! ¿De qué tiempo sería yo; yo que venía de un país en que unas cuantas familias disfrutan de extensiones tan enormes que podrían sustentar a un pueblo entero? ¿De qué tiempo sería yo, sino de un pasado remotísimo, muerto ya para siempre desde 1917, aunque se empecine todavía en conducir al mundo con su mano descarnada de cadáver?

El resultado de la ecuación soviética es abrumador. La revolución se había destacado por haber puesto al servicio de las grandes masas lo que hasta entonces había sido «patrimonio» de las clases privilegiadas y significado como alta cultura. En 1935, apenas regresado de su viaje por la Unión Soviética, Ponce expuso aquella experiencia a través de siete conferencias, que luego titularía en su edición mexicana como *Humanismo burgués y humanismo proletario* (1936).[22] Aunque es considerada una de sus producciones más importantes, no fueron pocas las objeciones que se señalaron respecto a aquel libro.[23]

Todo exilio habla de la irrupción de la violencia y deja su huella en las trayectorias biográficas. A poco de haber regresado al país, Ponce es relevado de sus cargos docentes. El ministro de Justicia e Instrucción Pública Jorge de la Torre lo destituyó de sus cátedras en el Instituto del Profesorado Secundario y del laboratorio en el Hospicio de Mercedes pretextando que aquel no contaba con un título universitario para ejercer la docencia ni practicar la medicina. El asunto tomó estado parlamentario durante la sesión del 21 de diciembre de 1936, donde se discutió la iniciativa de ley del senador Matías Sánchez Sorondo para combatir al comunismo. En ese contexto, recayó sobre Ponce la acusación de haber realizado «propaganda comunista o contraria al orden social y al régimen institucional» (citado en Löwy, 2007: 95).

La destitución de Ponce está lejos de poder ser considerada un hecho excepcional dentro del campo pedagógico argentino: Carlos Vergara, Julio Barcos y Florencia Fossatti antes, y Olga Cossettini y Luis Iglesias, entre muchos otros, des-

21. La misma autora nos sugiere que Ponce narra un «experimento resuelto», una realidad consolidada, que es posible en cuanto «Ponce no *mira* la realidad soviética sino que *constata* la puesta en funcionamiento de un modelo teórico» (Saítta, 2007: 18).

22. En las *Obras completas*, el libro se titula *Humanismo burgués y humanismo proletario. De Erasmo de a Romain Rolland.* Una referencia a las variaciones que sufrió su título en las múltiples ediciones del mismo puede consultarse en TARCUS (2009).

23. La primera, la herencia del humanismo liberal que Ponce señala que debe recoger el marxismo; la segunda, una adhesión sin matices a una Unión Soviética que ya se encontraba firmemente encolumnada detrás del proyecto estalinista (cfr. TARCUS, 2009: 16-22).

pués, también sufrieron la exoneración o la pérdida temporal de sus cargos bajo acusaciones semejantes. Emulando a Ingenieros, Ponce se autoexilió en México, donde fue recibido por el gobierno de Lázaro Cárdenas. Allí dictó clases en la Universidad de Morelia y en la Universidad Obrera de México, escribió en el diario *El Nacional* y fue nombrado secretario de la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios.

El 18 de mayo de 1938, Ponce fallece, cuatro días después de haber sufrido un accidente automovilístico cuando se dirigía al Distrito Federal a dictar una serie de conferencias. Literalmente, un burro se cruzó en la carretera que unía Morelia con México, produciendo el vuelco del vehículo en el que viajaba el intelectual argentino. Agosti calificó su muerte como «un final estúpido e injusto» (Agosti, 1974: 128). A juzgar por las palabras que el propio Ponce le dirigió a su hermana en carta fechada el 18 de marzo –«Me parece que aquí voy a andar bien si no pasan algunas cosas imposibles de prever» (citado en Agosti, 1974: 130)–, su deceso podría inscribirse en el horizonte de lo que Borges definió como un *destino latinoamericano*.

OTRAS CLAVES DE LECTURA

Completemos este primer acercamiento a la obra de Ponce con algunas referencias a los estudios que lo han hecho previamente.

Para poner de relieve los diferentes registros que conforman los trabajos de Ponce, Álvaro Yunque propuso presentar su obra enfatizando las diferencias entre los escritos ponceanos: así, el Ponce psicólogo se expresó a través de *Ambición y angustia de una adolescente*, el cronista habló en *Apuntes de viaje*, el sociólogo lo hizo con *Educación y lucha de clases* y el ensayista, mediante *Sarmiento constructor de la nueva Argentina* y *La vejez de Sarmiento*. Sobre *Educación y lucha de clases* –libro que nos importa especialmente–, dijo Yunque: «No estudia al hombre como individuo, sino como miembro de una colectividad, lo ubica en determinada época y lo analiza por la clase social a la que pertenece» (Yunque, 1958: 38); aunque también dirá, a propósito de *De Erasmo a Romain Rolland*, que Ponce demostró tener la versatilidad del cronista y del crítico literario, habilidad caracterizada por penetrar «con agilidad y agudeza en tan diversos tópicos, los absorbe y nos entera, rápidamente, de lo esencial de ellos» (ibíd.: 56). Ese perfil polifacético –sostendrá Yunque– se combinó con una sensibilidad por las clases trabajadoras, devolviendo la figura de un humanista proletario. Ponce construyó un relato desde la acción de las ideas. El acercamiento practicado por Emilio Troise (1969) es bastante similar, en la medida en que ofrece una lectura de la obra ponceana organizada según géneros literarios: aquella que escribió en sintonía con los procesos histórico-sociales del país y del mundo; los escritos psicológicos; las crónicas y apuntes de viaje, y las críticas estéticas y literarias.

Oscar Terán (1983) propone una visión por etapas cronológicas de la producción teórica de Ponce, identificando tres momentos: la primera etapa gravitó en torno al estudio de las categorías provenientes del liberalismo positivista de la generación del Ochenta (desde sus escritos juveniles hasta la publicación de *La vejez de Sarmiento*, en 1927); la segunda comienza a hacer ostensible su acercamiento

a la tradición marxista, combinada con la adopción de posiciones políticas afines al socialismo; la tercera expresó una adopción más sistemática de los principios marxistas. Bajo este enfoque, la obra ponceana sigue una lógica de producción cronológica, aunque Terán también afirma que algunas ideas de una etapa perduraron en las subsiguientes. En un sentido ligeramente similar, Arpini y Olalla (2006) proponen establecer dos momentos en la obra de Ponce «sin que ello signifique un corte tajante entre ellos»: los escritos producidos hasta 1932 –en los cuales se encuentra una completa adhesión a los principios liberales de la generación del Ochenta–, y los trabajos elaborados a partir de esa fecha, en la cual se puede apreciar la plena incorporación del materialismo histórico como método de análisis.

Asimismo, Terán plantea las diversas combinaciones que se han dado entre la acentuación de los problemas nacionales y el énfasis puesto en la temática internacional en la obra de Ponce. Desde ese ángulo, califica de «perversa» toda intención de leer la obra de Ponce desde una «cuadrícula nacional» en cuanto «es allí donde sus carencias pueden resultar más clamorosas» (Terán, 1983: 10). Conviene en cambio, ubicar la obra de Ponce en el contexto de la recepción del marxismo en América Latina.[24]

Antonio Salceda (1957) y en cierta medida Héctor Agosti (1974) presentaron la trayectoria de Ponce organizada en torno a grandes hitos: el viaje de Dolores a Buenos Aires y su ingreso al Colegio Nacional; la noche en que conoce a José Ingenieros; la separación de su cargo y su autoexilio mexicano. Estos episodios articulan de manera coherente su producción escrita: sus primeros años en Buenos Aires coinciden con los escritos sobre los grandes hombres de la generación del Ochenta: *Eduardo Wilde* (1916), *Nicolás Avellaneda* (1920), que más tarde serían recopilados en *La vejez de Sarmiento* (1927).

EDUCACIÓN Y LUCHA DE CLASES

El libro *Educación y lucha de clases* surge de un conjunto de apuntes que su autor editó en 1937, a partir de un curso dictado en el Colegio Libre de Estudios Superiores tres años antes, en octubre de 1934. Son pocas las noticias que tenemos en relación al curso, aunque podemos suponer, remitiéndonos a los giros y *restos de oralidad* presentes en el texto («Veremos en la clase próxima», «Limitemos por hoy a plantear nada más», «En las lecciones anteriores hemos visto»), que cada clase se corresponde con un capítulo del libro. Si esto fuera así, Ponce habría dictado ocho lecciones fundamentales sobre la educación en un período temporal que abarca desde las comunidades primitivas hasta la educación socialista.

24. Löwy identifica tres momentos en la historia del marxismo latinoamericano: el período revolucionario –que abarca desde la década de 1920 hasta mediados de la de 1930–, cuya expresión teórica más profunda fue el trabajo de José Carlos Mariátegui y cuya manifestación práctica más clara fue la insurrección salvadoreña de 1932; el período estalinista, desde mediados de la década de 1930 hasta 1959, durante el cual la interpretación soviética del marxismo fue hegemónica, expresándose a través de una teoría de la revolución por etapas; finalmente, el nuevo período revolucionario –tras la Revolución cubana–, durante el cual se consolidan corrientes radicales en las que confluyeron aspectos tales como la naturaleza socialista de la revolución, la apelación a la lucha armada, y cuyo modelo de referencia principal fue Ernesto Guevara (cfr. LÖWY, 2007).

La primera tarea a la que se enfrenta un libro que pretende historizar un proceso: ¿cuándo comenzar a contar?, ¿cuándo detenerse? Aunque la pregunta por el comienzo y el fin no son problematizadas en la obra, Ponce parece seguro de que el suyo será un relato que no solo remite a un tiempo del hombre sino a experiencias y comunidades claramente localizadas en el espacio. Este es el primer rasgo original de la obra que queremos destacar: *Educación y lucha de clases* organiza una historia de la educación que comienza y termina en los bordes de Occidente. Mejor dicho: la saga que propone Ponce inicia y concluye en territorios donde *lo occidental es lo extraño frente a otros legados culturales*. De este lado del Atlántico, una cultura milenaria –las tribus indígenas de Norteamérica– en las que Ponce, apoyado en los trabajos del estadounidense Lewis Morgan, halla una comunidad que practicaba un comunismo portador del «origen prehistórico de todos los pueblos conocidos» (*ELC*: 43); al este de los Urales, donde concluye la obra, la Europa de raíces grecolatinas se difuma, se diluye, se deslavaza para dar lugar a un horizonte inédito: la Rusia bolchevique.

El recorrido que propone Ponce atraviesa seis momentos o etapas de la educación occidental: la educación en la comunidad primitiva –donde se refiere a las tribus norteamericanas–; la educación del hombre antiguo –centrada en Esparta, Atenas y Roma–; la formación del hombre durante la Edad Media; el proyecto educativo de la burguesía, distinguiendo dos subetapas: desde el Renacimiento hasta el siglo XVIII y desde la Revolución francesa hasta el siglo XIX; y la «nueva educación», que separa en dos grandes tendencias: la que comienza con Rousseau y que es mezquinamente realizada por Pestalozzi y sus discípulos (cf. *ELC*: 153), y la educación socialista, que se implementó en Rusia a partir de la revolución soviética. Vale decir también que entre cada una de estas etapas existe una línea de demarcación bien clara que distingue períodos y actores, sin renunciar por eso a un *continuum* que está –como veremos– en la base de su esquema argumental.

Por tratarse de un libro módico en cuanto a la cantidad de páginas, merece destacarse la capacidad de su autor para abordar un objeto sumamente amplio a partir de la conceptualización de un conjunto de tópicos que resume en una serie de tesis fundamentales. Las sintetizamos a continuación:

– En las comunidades primitivas, «[l]*a educación no estaba confiada a nadie en especial, sino a la vigilancia difusa del ambiente*» (*ELC*: 44, los resaltados son del original). La educación en aquellas sociedades «*era una función espontánea de la sociedad*» (*ELC*: 45), de ahí que «*la enseñanza era para la vida por medio de la vida*» (*ELC*: 44).
– En la medida en que las sociedades fueron complejizándose, «los fines de la educación dejaron de ir implícitos en la estructura total de la comunidad» (*ELC*: 49) para convertirse en una «*fuente de dominio*» (*ELC*: 50). La desigualdad entre un sector de la sociedad que asumió el papel de «organizador» y quienes solo «ejecutaban» las instrucciones que recibían de aquellos «*trajo, necesariamente, la desigualdad en sus educaciones respectivas*» (*ELC*: 49). Desde entonces y en todos los casos estudiados, se verifica que las reformas educativas «han sucedido a transformaciones pero no a vuelcos sociales» sin producir «modificaciones en el equilibrio entre las clases» (*ELC*: 160).

- Los saberes que se distribuyen a través de la educación pueden distinguirse en dos grandes grupos: los saberes de iniciación (estrechamente vinculados con el gobierno social), que eran impartidos por magos, sacerdotes y sabios, y los saberes del vulgo (estrechamente vinculados con el trabajo manual). Estos saberes incluían «[p]ruebas rudas, dolorosas, a veces mortales» para los jóvenes de la clase dominante, reprimendas y castigos para el resto, de forma tal de «subrayar de manera impresionante *el carácter intransferible de lo enseñado*» (*ELC*: 50). Asimismo, la transmisión y conservación de esta distribución se transformó en «*un dogma pedagógico*» (*ELC*: 51).
- Esta educación «sistemática, organizada y violenta» inicia cuando la educación pierde su carácter de bien común y redefine sus objetivos en función de los intereses de una clase. Para imponerse, este nuevo tipo de educación debe cumplir con tres principios: «destruir los restos de alguna tradición enemiga; consolidar y ampliar su propia situación como clase dominante; prevenir los comienzos de una posible rebelión de las clases dominadas» (*ELC*: 58). Entre los griegos y los espartanos, esta estrategia se implementa otorgando a las clases dominantes el patrimonio de la educación militar, de modo de «[a]*segurar la superioridad militar sobre las clases sometidas*» (*ELC*: 62).
- «La educación pública [...] para ser universal, requiere que *todas las clases*, todos los órdenes del Estado, *participen*; pero *no que todas las clases tengan la misma parte*» (*ELC*: 141). Uno de los principales propósitos de la neutralidad escolar será «sustraer al niño de la verdadera realidad social: la realidad de las luchas de clase y de la explotación capitalista» (*ELC*: 174). A su vez, la complejización de los asuntos de Estado puso de manifiesto «*la necesidad de las clases dirigentes de preparar los funcionarios de [su] Estado*» (*ELC*: 93). Estos futuros funcionarios pueden ser reclutados entre los hijos de las clases trabajadoras, solo bajo la condición de avergonzarlos de sus orígenes modestos y resaltando la superioridad que tienen en relación a sus padres.
- De todo ello se deriva que «la educación no es un fenómeno accidental dentro de una sociedad de clases, y que para renovarla de verdad se necesita nada menos que transformar *desde la base* el sistema económico que la sustenta» (*ELC*: 173). En ese sentido, «[*n*]*inguna reforma pedagógica fundamental puede imponerse con anterioridad al triunfo de la clase revolucionaria que la reclama*» (*ELC*: 167).
- Una vez acontecida la revolución, «el proletariado ha aspirado siempre a hacer de sus escuelas, escuelas de trabajo» (*ELC*: 169). Así, la escuela socialista reordena la distribución de saberes que surge con la sociedad de clases, en la medida en que es prerrequisito para este cambio «transformar *desde la base* el sistema económico que la sustenta» (*ELC*: 173).

Como puede constatarse en estas tesis, el punto de partida remite a un origen de contornos míticos. Aníbal Ponce inicia su trabajo refiriéndose a los indios norteamericanos, a quienes identificaba «con las tradiciones comunistas de la tribu» (*ELC*: 53), para sostener que la educación en la comunidad primitiva era una función espontánea de la sociedad. La colaboración entre los hombres se fundaba en la propiedad común y en los vínculos de sangre, mientras que en las sociedades de clase las relaciones de parentesco retrocedieron frente al avance de la esclavi-

tud. Vale poner de relieve también una perspectiva de género que se insinúa en el escrito; en efecto, Ponce resaltaba cómo uno de los síntomas más claros del avance de la propiedad es el cambio en la «situación social» de la mujer. Mientras que en la comunidad primitiva la institución del matriarcado está indisolublemente ligada a la transmisión de la heredad y a la propiedad colectiva de la tierra (cfr. *ELC*: 52), con la emergencia de la familia monógama «la mujer pasó a un segundo plano y quedó *encerrada en funciones domésticas que dejaron de ser sociales*» (ibíd.).

En *Educación y lucha de clases* la clave materialista de la concepción de la historia venía dada por la determinación económica de todo el proceso histórico. En efecto, los apuntes de clase que luego formarán parte de *Educación…* se escriben en un momento en el que la doctrina socialista estaba fuertemente comprometida con una visión mecanicista, determinista y fatalista de la historia.[25] Las estrategias de difusión de la doctrina marxista tendieron a ofrecer una versión esquemática de sus principios y claves de lectura. En el caso de *Educación…* puede entreverse cómo Ponce privilegió una perspectiva evolucionista de corte histórico-filosófico, según la cual la marcha de la historia se rige por un ciclo que se originó en el comunismo primitivo encarnado por las tribus norteamericanas hasta alcanzar el comunismo moderno. En ese proceso de concientización de la clase trabajadora, era preciso atravesar las fases de la esclavitud, la servidumbre y el capitalismo.

Si la determinación económica de los procesos sociales es un elemento clave para interpretar la evolución de la educación, un lugar privilegiado para ese análisis son los tipos de vínculos que se establecen entre educación, trabajo y formación profesional. Ponce parte de reconocer que el desarrollo de las técnicas es uno de los elementos que motorizan los cambios en la educación de las sociedades, en la medida en que favorecen la acumulación del capital. Desde aquel puño de maza encontrado en Hierakonpolis –donde aparece tallada la figura de un rey excavando un canal de riego con sus propias manos– hasta el desprecio por el trabajo manual que resaltará Aristóteles y que se extenderá hasta finales del Antiguo Régimen, las relaciones entre educación y trabajo operarán una serie de transformaciones que Ponce seguirá con especial atención. Así, resalta cómo alrededor del siglo V el desarrollo del comercio marítimo favoreció el ascenso de los comerciantes e industriales, generando, entre otras cosas, una curiosidad en torno al desarrollo de los oficios mecánicos. «Algo del siglo de Voltaire hay en ese siglo de Pericles: la confianza en la vida, la ilusión del progreso indefinido, la curiosidad por la técnica de los oficios» (*ELC*: 71). Entre los romanos también puede constatarse la emergencia de un tipo de educación nueva que permitió formarse integralmente en los saberes de la agricultura, la guerra y la política de manera concurrente. Más tarde, la puesta en valor de los saberes del trabajo tendrá lugar de una manera más contundente con Montaigne y Vives. A través de sus obras, Ponce revaloriza el interés de estos autores por «la vida terrenal de los negocios» (*ELC*: 123).

25. Sostiene Tarcus que este tipo de lecturas no fueron privativas de los períodos –como aquel en el que escribe Ponce– de reflujo de la clase trabajadora; por el contrario, «en el período formativo de la doctrina marxista, en pleno proceso de emergencia y, luego, de auge de la Segunda Internacional, constituye la lectura dominante de Marx» (TARCUS, 2007: 25).

Al mismo tiempo que la educación y la formación profesional estrechan lazos, aquella –especialmente a través de la escuela de la burguesía– comienza a transmitir una imagen deformada sobre el mundo del trabajo. A modo de ejemplo, cuando Ponce se preguntaba cuáles eran las causas de la desocupación que se transmiten en la escuela, encontraba que a los niños se les decía que no tenían trabajo aquellos obreros que no querían trabajar, los malos obreros, aquellos que no conocen su oficio, los que están siempre descontentos con el patrón o los que se vuelcan al alcoholismo.

El punto culminante en términos de una relación armónica entre educación y trabajo es la educación socialista. Desde la escuela de primer grado, pasando por los *koljoses* –granjas colectivas–, hasta llegar a la Academia de Ciencias, la única aspiración del proyecto pedagógico soviético es «perfeccionar las técnicas del trabajo colectivo para asegurar a cada hombre que trabaje una vida digna, liberada y culta» (*ELC*: 170).

Ponce destacó también las distancias entre el origen y los alcances de los cambios educativos que surgen de las reformas y los que nacen de una revolución. Mientras que la revolución es orgánica y, por lo tanto, propone un cambio de fondo, las reformas, por el contrario, solo tienen un efecto cosmético en la medida en que no alteran sustancialmente las bases materiales sobre las que se configuran sus propuestas de cambio. La Reforma universitaria de 1918 iniciada en Córdoba ilustra de una manera clara esta interpretación. En la presentación del libro de Julio V. González a propósito de la Reforma, Ponce lanzó una mirada retrospectiva sobre aquellos hechos, señalando que

> A las sesiones tumultuosas de los primeros días sucedieron, en breve, los triunfos parciales, las historias, en apariencia decisivas: los seminarios, la extensión universitaria, la representación estudiantil. [...] Cinco años después, en 1923, la reforma estaba casi moribunda entre las manos de la reacción conservadora (citado en Ciria y Sanguinetti, 1968: 350).[26]

El movimiento reformista se había diluido porque había comenzado siendo un movimiento a ciegas, «un gesto de rebeldía», mientras que «[p]ara destruir pueda bastar el impulso; para edificar es necesario el método», y concluía: «Las revoluciones no se imponen en la imprecisión o en la incertidumbre, aunque puedan comenzar en el desasosiego o en la inquietud» (citado en Portantiero, 1978: 368). Ponce lanzó una mirada crítica y desconfiada sobre los intentos de renovación cultural y social de raíz americana y subrayó el componente clasista del reformismo universitario; consideró que la tesis de la ruptura generacional era extremadamente vaga, y condicionó el éxito del movimiento a su capacidad para subordinarse a un movimiento de transformación más abarcador, liderado por la clase obrera. Retomando un gesto de raíz sarmientina, fue a buscar esas fuentes de inspiración teóricas en Europa, donde «el marxismo era visto como parte de esa tradición» (Caruso, 1999: 132).

26. En este libro incluimos dentro del Apéndice el prólogo «Hacia la democracia proletaria», que Aníbal Ponce publica en la obra de Julio González *La Reforma universitaria*, junto con el texto «Condiciones para la Universidad libre» (ambos tomados de CIRIA y SANGUINETTI, 1968).

Revisemos finalmente cuáles eran para Ponce el lugar de la religión, de los sujetos de la educación y de sus ideólogos. Sobre la primera: «en el instante en que aparece la propiedad privada y la sociedad de clases, vemos asomar también como consecuencias necesarias la religión con dioses, la educación secreta, la autoridad del padre, la sumisión de las mujeres y los niños, la separación entre los trabajadores y los sabios» (*ELC*: 53). Irónicamente se refiere a la Compañía de Jesús; cuando la menciona por primera vez en el libro, la relaciona con el crimen de Pierre de la Ramée, aquel humanista francés que denunció los métodos de enseñanza de raíz escolástica y fue asesinado por Jacques Charpentier, formado en las aulas de la Compañía...: «¡Los jesuitas! La primera vez que los nombramos ya aparecen complicados en un crimen» (*ELC*: 125).

El lugar de las creencias que engendran las religiones a lo largo de todo el proceso histórico será observado con severidad; Ponce demarcó una línea de continuidad y un propósito específico entre las ceremonias que se realizaban en las pirámides imponentes y las seis ediciones del diario que se desparramaba por millares en las sociedades modernas: reforzar el prestigio de las clases poseedoras. En efecto, «Las ceremonias de la *iniciación* constituyen el primer esbozo de un proceso educativo diferenciado, y por lo mismo ya no espontáneo, sino fuertemente coercitivo» (*ELC*: 50); luego se apoyarán en «*dioses dominadores y creyentes sumisos*» (*ELC*: 51) para, una vez constituidas las clases sociales, volverse «*un dogma pedagógico su conservación*» (ibíd.).

Sobre la segunda, cada época gestó a un sujeto pedagógico con cierto grado de especificidad: desde el «hombre de bien» (*vir bonus*) durante la etapa de la República romana (*ELC*: 80), hasta el «obrero libre» (*ELC*: 138), que surge en la historia entre fines del siglo XV y comienzos del XVI. También hay un cambio ontológico en la noción de infancia, que Ponce registra sobre todo en torno al siglo XX y que espera cumpla un papel dentro del proceso revolucionario:

> Frente al niño fascista formado por la burguesía en la última etapa de su historia, para defender y mantener la explotación que ya llega a su fin, el proletariado en el poder se ha apresurado a construir un nuevo tipo de niño: el niño que sirve a los intereses de la única clase social que en vez de perpetuarse como tal aspira a destruir las clases sociales para liberar a la sociedad (*ELC*: 171-172).

Los educadores y pedagogos, por su parte, cumplirán la función de intelectuales subordinados a los designios de las clases dominantes. Ello, porque el libro de Ponce puede ser interpretado también como una declaración de lucha contra la historia de las ideas en la educación que se deslizaban hacia expresiones del idealismo filosófico en la interpretación de la vida social. Ponce propone desandar el camino inverso: toda idea refleja procesos que se operan fuera de la conciencia, en la realidad. Y también porque esta es la vía más apropiada para poner el acento en una relación: la de la educación con los conflictos que motorizan las relaciones sociales. De allí que «[l]os ideales pedagógicos no son creaciones artificiales que un pensador descubre en la soledad y que trata de imponer después por creerlas justas» (*ELC*: 166-167); más bien son «formulaciones necesarias de las clases que luchan [siendo] la clase que domina mate-

rialmente [la que] domina también con su moral, su educación y sus ideas» (*ELC*: 167).

De allí que Ponce calificara a educadores y pedagogos como voceros de las clases a las que tributan sus servicios: para Platón, el propósito de la educación era el de «[f]ormar *guardianes del Estado*» (*ELC*: 175). Filangieri será, más tarde, el ideólogo y referente de la burguesía revolucionaria del siglo XVIII, cuando sostiene que «cada uno de los miembros de la sociedad participa de la educación de acuerdo a su "destino económico" y a sus "circunstancias sociales"» (*ELC*: 142); de un modo más certero se referirá a la «burguesía fascista que habla por boca de Gentile» (*ELC*: 168) o a su colaborador –Radice–, quien aspiraba a formar «un pueblo gentil, meditativo» (ibíd.).

LA EDUCACIÓN, CAMPO DE LUCHA

En *Educación y lucha de clases*, Ponce propuso una lectura novedosa que se enfrentaba a una versión historiográfica forjada en idealismos abstractos, denunciando que esa mirada obviaba a los hombres y sus relaciones sociales concretas. Apelando al archivo marxista, Ponce aplicó un método que implicaba someter cada período a una resolución. De allí que la potencia de su texto sea evidente; con *Educación y lucha de clases*, toda la historia de la educación occidental tendió a esclarecerse súbitamente, colocando sobre el escenario histórico un drama sin suspenso donde todas las acciones de los agentes sociales eran reducidas a sus intereses de clase, y estableciendo una correlación directa entre las iniciativas educativas de los grupos y su posición dentro de la sociedad. De ahí que haya quienes interpretaron *Educación y luchas de clases* como «una pieza clave del determinismo educativo marxista» (Caruso, 1999: 131).

Para muchos de sus lectores, *Educación y lucha de clases* portó la fuerza fundacional de quien pretende crear una corriente. Hoy podemos leer estas páginas con otras prevenciones; sabemos, por ejemplo, que el conjunto de los procesos educativos de una sociedad no cuajan en un mecanismo de subordinación directa al programa educativo de quienes detentan el poder. Hay intersticios, puntos de resistencia, focos de lucha, que hacen que las piezas que conforman ese proceso no encajen perfectamente.

Hemos sostenido más arriba que *Educación y lucha de clases* fue un texto sudamericano. Sin embargo, prácticamente no hay referencias a las experiencias regionales. En buena media, ello se explica desde la perspectiva adoptada: el marxismo contiene la promesa de que un movimiento obrero universal está destinado a atravesar en cada rincón del planeta, los mismos procesos y las etapas sucesivas semejantes. Solo en dos momentos Ponce remite a aspectos de la historia educativa nacional: haciendo referencia a la reforma impulsada por Carlos Saavedra Lamas, y consignando una anécdota sobre el período de Rosas. Esta última es elegida para cerrar *Educación y luchas de clases* recordando que durante su gobierno el «tirano argentino [...] creyó ver en las escasas escuelas que había autorizado, focos sospechosos de agitación y rebeldía». Enseguida, y «con un gesto digno de él, nombró desde entonces al jefe de policía director de la enseñanza primaria» (*ELC*: 178).

Si la vigencia de *Educación y lucha de clases* está ligada a la honesta perseverancia de ese coloquio de lectores que buscan claves para construir un mundo más justo, su inactualidad brota de una ausencia de ambigüedad que permita poner en cuestión la estabilidad de sus interpretaciones. Dicho de otro modo, *Educación*... no abre ni plantea preguntas que inciten a construir una periodización alternativa, ni que depare otras memorias o sugiera nuevos puntos de abordaje que inviten a revisar otras interpretaciones posibles. Lo que tiene Ponce para ofrecernos son certezas, testimonios de una conciencia clarividente, en suma: una verdad revolucionaria. Como si aquella interpretación del marxismo contuviera la cifra definitiva e irreversible de un movimiento obrero destinado a emancipar a la humanidad.

Para muchos, la lectura de este libro podrá representar el fantasma de un mundo que ya no existe. Para algunos otros, en cambio, continúa siendo, ochenta años después de su publicación, el testimonio de una búsqueda permanente: comprender cómo se hacen lengua las fuerzas sociales. Acaso por eso, para los lectores que vuelven a recorrer sus páginas, o quienes las descubren por primera vez, la verdad todavía sigue cerca de Ponce.

OBRAS DE ANÍBAL PONCE

1927 *La vejez de Sarmiento*, Buenos Aires, Talleres Gráficos Argentinos de L.J. Rosso.
1927 *Un cuaderno de croquis*, Buenos Aires, Latina.
1929 *La gramática de los sentimientos*, Buenos Aires, Talleres Gráficos Argentinos de L.J. Rosso.
1930 *La evolución de la inteligencia infantil*, Buenos Aires, Publicaciones del Instituto Cultural Joaquín V. González.
1931 *Problemas de psicología infantil*, Buenos Aires, Publicaciones de la Asociación de Trabajadores del Estado.
1932 *Sarmiento, constructor de la nueva Argentina*, Madrid, Espasa Calpe.
1933 *El viento en el mundo. Conferencias a los estudiantes y obreros*, Buenos Aires, Juan Cristóbal.
1936 *Ambición y angustia de los adolescentes*, Buenos Aires, Talleres Gráficos Argentinos de L.J. Rosso.
1937 *Educación y lucha de clases*, Buenos Aires, Talleres Gráficos Argentinos de L.J. Rosso.
1938 *Examen de la España actual*, Montevideo, Mundo.
1938 *Dos hombres: Marx, Fourier*, México, Fondo de Cultura Económica.
1938 *Diario íntimo de una adolescente*, Morelia, Publicaciones de la Universidad Michoacana.
1938 *De Erasmo a Romain Rolland (Humanismo burgués y humanismo proletario)*, México, Editorial América.
1941 *Educación y lucha de clases*, Buenos Aires, Librería y Editorial El Ateneo (1ª ed. de las *OC*), al cuidado de Clara Ponce.
1948 *José Ingenieros. Su vida y su obra*, Buenos Aires, Talleres Gráficos Iglesias y Matera.
1974 *Obras completas*, revisadas y anotadas por Héctor P. Agosti, Buenos Aires, Editorial Cartago.

Ponce, Clara (comp.)

1941 *Estudios de psicología*, Buenos Aires, El Ateneo.
1942 *Apuntes de viaje*, Buenos Aires, El Ateneo.

BIBLIOGRAFÍA

Acha, Omar

2006 *La nación futura. Rodolfo Puiggrós en las encrucijadas argentinas del siglo XX*, Buenos Aires, Eudeba.

Agosti, Héctor P.

1970 *Los autores y sus libros*, Buenos Aires, El viento en el mundo.

1974 «Aníbal Ponce. Memoria y presencia», en Ponce, Aníbal, *Obras completas*, revisadas y anotadas por Héctor P. Agosti, t. I, Buenos Aires, Editorial Cartago.

Arpini, Adriana

2009 «Aníbal Ponce», en Dussel, Enrique; Mendieta, Eduardo y Bohórquez, Carmen (eds.), *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y «latino» (1300-2000)*, México, Siglo XXI.

Arpini, Adriana y Olalla, Marcos

2006 «Humanismo y cultura: el pensamiento marxista de Aníbal Ponce y Héctor P. Agosti», en Biagini, Hugo y Roig, Arturo (dirs.), *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX*, t. II, *Obrerismo, vanguardia, justicia social (1930-1960)*, Buenos Aires, Biblos.

Bisso, Andrés y Celentano, Adrián

2006 «La lucha antifascista de la Agrupación de Intelectuales, Artistas, Periodistas y Escritores (AIAPE) (1935-1943)», en Biagini, Hugo y Roig, Arturo (dirs.), *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX*, t. II, *Obrerismo, vanguardia, justicia social (1930-1960)*, Buenos Aires, Biblos.

Calvino, Italo

1992 *Por qué leer los clásicos*, México, Tusquets.

Caruso, Marcelo

1999 «La amante esquiva: comunismo y reformismo universitario en Argentina (1918-1966). Una introducción», en Marsiske, Renate (coord.), *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*, vol. II, México, CESU y Plaza y Valdés editores.

Casullo, Nicolás

1998 *París 68. Las escrituras, el recuerdo y el olvido*, Buenos Aires, Manantial.

Cernadas de Bulnes, Mabel N.

2006 «El entramado cultural de Buenos Aires desde las páginas de *Cursos y Conferencias*», en Biagini, Hugo y Roig, Arturo (dirs.), *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX*, t. II, *Obrerismo, vanguardia, justicia social (1930-1960)*, Buenos Aires, Biblos.

Ciria, Alberto y Sanguinetti, Horacio

1968 *Los reformistas*, vol. 6, colección Los Argentinos, Buenos Aires, Editorial Jorge Álvarez.

Doll, Ramón

1975 *Ramón Doll. Acerca de una política nacional. Del servicio secreto inglés al judío Dickmann. Itinerario de la Revolución rusa de 1917. Hacia la liberación. Reconocimientos*, Biblioteca del Pensamiento nacionalista Argentino, t. V, Buenos Aires, Ediciones Dictio.

Dotti, Jorge

2011 *Las vetas del texto*, Buenos Aires, Las cuarenta.

Falco, Alejandro

2010 «Ponceanos: los intelectuales y la formación del sentido común», estudio preliminar en Ponce, A., *Educación y lucha de clases*, Buenos Aires, Imago Mundi.

Funes, Patricia

2006 *Salvar la nación. Intelectuales, cultura y política en los años veinte latinoamericanos*, Buenos Aires, Prometeo.

García, Luciano

2009 «La obra psicológica de Aníbal Ponce», en *XVI Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, pp. 173-182.

Jesualdo

1945 *17 educadores de América. Los constructores, los reformadores*, Montevideo, Ediciones Pueblos Unidos.

Jitrik, Noé

1977 «El Facundo: la gran riqueza de la pobreza», en Sarmiento, Domingo F., *Facundo*, Caracas, Biblioteca Ayacucho.

Löwy, Michael

2007 *El marxismo en América Latina: antología desde 1909 hasta nuestros días*, Santiago de Chile, LOM.

Ludmer, Josefina

2011 *El cuerpo del delito. Un manual*, Buenos Aires, Eterna Cadencia.

Marinello, Juan

1958 *Ocho notas sobre Aníbal Ponce*, Buenos Aires, Cuadernos de Cultura.

Mateu, Cristina

2014 *Aníbal Ponce en su recorrido dialéctico*, Buenos Aires, Ágora.

Nervi, Juan

1985 *Discurso pronunciado por Juan Ricardo Nervi en la entrega del Premio Aníbal Ponce al maestro Luis F. Iglesias*, Buenos Aires, Ediciones Amigos de Aníbal Ponce.

Palti, Elías

1997 «Argentina en el espejo: el "pretexto" Sarmiento», en *Prismas. Revista de historia intelectual*, nº 1, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

Pasolini, Ricardo

2006 *La utopía de Prometeo. Juan Antonio Salceda del antifascismo al comunismo*, Tandil, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

2013 *Los marxistas liberales. Antifascismo y cultura comunista en la Argentina del siglo XX*, Buenos Aires, Sudamericana.

Pietro, Adolfo

2013 [1969]
Estudios de literatura argentina, prólogo de María Teresa Gramuglio, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Portantiero, Juan Carlos

1978 *Estudiantes y política en América Latina. 1918-1938. El proceso de la Reforma universitaria*, México, Siglo XXI.

Puiggrós, Adriana

1983 «Discusiones y tendencias en la educación popular latinoamericana», en *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, vol. VI, nº 21, México, UNAM.

1984 *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*, México, Nueva Imagen.

1996 «Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana», en Cucuzza, Héctor Rubén (comp.), *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Rama, Ángel

2004 [1984]
La ciudad letrada, Santiago de Chile, Tajamar.

Rossi, Luis Alejandro (selección y presentación)

1999 *Revista de Filosofía. Cultura, Ciencias, Educación (1915-1929)*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Saítta, Sylvia (ed.)

2007 *Hacia la revolución. Viajeros argentinos de izquierda*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Salceda, Juan

1957 *Aníbal Ponce y el pensamiento de Mayo*, Buenos Aires, Editorial Lautaro.

Tarcus, Horacio

2007 *Marx en la Argentina. Sus primeros lectores obreros, intelectuales y científicos*, Buenos Aires, Siglo XXI.

2009 «Aníbal Ponce en el espejo de Romain Rolland», estudio preliminar, en Ponce, A., *Humanismo burgués y humanismo proletario. De Erasmo a Romain Rolland*, Buenos Aires, Capital Intelectual.

Tarcus, Horacio (dir.) *et al.*

2007 *Diccionario biográfico de la izquierda argentina. De los anarquistas a la «nueva izquierda»* [*1870-1976*], Buenos Aires, Emecé.

Terán, Oscar

1983 *Aníbal Ponce: ¿el marxismo sin nación?*, México, vol. 98, Cuadernos de Pasado y Presente.

Troise, Emilio

1969 *Aníbal Ponce. Introducción al estudio de sus obras fundamentales*, Buenos Aires, Ediciones Sílaba.

Visacovsky, Nerina

2014 «El marxismo liberal: la perspectiva pedagógica de Aníbal Ponce», ponencia presentada en las II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en política educativa, Universidad Federal de Paraná, Brasil (en prensa).

Yunque, Álvaro

1958 *Aníbal Ponce o los deberes de la inteligencia*, Buenos Aires, Editorial Futuro.

Wanschelbaum, Cinthia

2013 «Prólogo» a Ponce, A., *Educación y lucha de clases*, Buenos Aires, Luxemburg.

Williams, Raymond

2009 [1977]
Marxismo y literatura, Buenos Aires, Las Cuarenta.

Wosco [Woscoboinik], Julio

1958 *Ponce. Humanista de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Aurora (reeditado en Woscoboinik [2007]).

2007 *Aníbal Ponce en la mochila del Che. Vida y obra de Aníbal Ponce*, Buenos Aires, Proa 21.

Educación y lucha de clases y otros escritos

Nota a la edición de 2015

Los capítulos que constituyen la obra *Educación y lucha de clases* corresponden al curso dictado por Aníbal Ponce en el Colegio Libre de Estudios Superiores de Buenos Aires, en octubre de 1934. Su primera edición, un volumen de 296 páginas, se publicó con Talleres Gráficos Argentinos de L.J. Rosso, Buenos Aires, 1937. Para la edición de 2015, nos hemos valido de la edición corregida por su autor y publicada en 1941 por Librería y Editorial El Ateneo, como parte de la primera aparición de las *Obras completas*. Las fuentes del cuerpo de notas de la obra han sido verificadas y completadas.

Además, se incluyen en apéndice cuatro escritos de A. Ponce: «Hacia la democracia proletaria», que el autor publica como prólogo a la obra de Julio González *La Reforma universitaria* (1927); el texto «Condiciones para la Universidad libre» (1935); y dos fragmentos tomados de *José Ingenieros. Su vida y su obra* (1926) y *La vejez de Sarmiento* (1927), donde se resumen respectivas semblanzas ponceanas de estos dos pensadores.

Capítulo I

La educación en la comunidad primitiva

Los trabajos de Morgan[1] sobre los indios norteamericanos –celebrados por Marx hasta el extremo de inspirarle un libro que apenas si tuvo tiempo de esbozar, pero que Engels consiguió, en gran parte, reconstruir–[2] demostraron la existencia de un comunismo de tribu como origen prehistórico de todos los pueblos conocidos.

Colectividad pequeña, asentada sobre la propiedad común de la tierra, y unida por vínculos de sangre,[3] eran sus miembros individuos libres, con derechos iguales, y que ajustaban su vida a las resoluciones de un consejo formado democráticamente por todos los adultos, hombres y mujeres, de la tribu. Lo que se producía en común era distribuido en común e inmediatamente consumido. El escaso desarrollo de los instrumentos de trabajo impedía producir más de lo necesario para la vida diaria y, por lo tanto, acumular.

Aun en tribus contemporáneas, como en las del sudoeste de Victoria, ocurre a veces que no hay más instrumento de producción que una grosera hacha de piedra. Con semejantes recursos se comprende que la tribu gastara las horas de cada día en reemplazar a duras penas lo que en el día anterior había consumido. Si el nivel de una sociedad se aprecia por el dominio que ha logrado sobre la naturaleza, es evidente que el nivel de las comunidades primitivas no podía ser más inferior. Esclava de la naturaleza, la comunidad persistía, pero no adelantaba.

La ejecución de determinadas tareas que un solo miembro no podía realizar impuso precozmente un comienzo de división del trabajo de acuerdo a *las diferencias entre los sexos*, pero sin el *más mínimo sometimiento de parte de las mujeres*. Como bajo el mismo techo eran muchos los que vivían –a veces, la tribu

1. MORGAN, Lewis Henry, *La sociedad primitiva*, La Plata, Biblioteca de la Universidad Nacional de La Plata, 1935.

2. ENGELS, Friedrich, *El origen de la familia, de la propiedad privada y del Estado*, Buenos Aires, Claridad, 1957. En el prólogo a la primera edición de 1884 decía Engels que su libro venía a ser la ejecución de un testamento, en cuanto trataba de suplir a duras penas y sobre notas de Marx, el libro que este no pudo terminar.

3. La palabra *gens* con que Morgan designaba a esas comunidades significa «engendrar», y alude al carácter de un grupo que se jacta de una ascendencia común.

íntegra–, la dirección de la economía entregada a las mujeres no era como entre nosotros un asunto privado, sino *una verdadera función pública, socialmente tan necesaria como la de proporcionar los víveres a cargo de los hombres*. Entre los bosquimanos actuales, por ejemplo, las mujeres no solo cuidan del campamento, sino que recogen, además, las larvas, hormigas, langostas, etc., que forman parte de su alimentación, y son tan conscientes de la igualdad de sus derechos con el hombre que, según cuenta Paul Descamps, no dan hormigas a sus esposos cuantas veces fracasan estos en las cacerías...[4]

Si en la comunidad primitiva las mujeres estaban con respecto a los hombres en un mismo plano de derechos,[5] los niños no les iban a la zaga. Hasta los siete años, a partir de los cuales debía ya vivir a sus expensas, el niño acompañaba a los adultos en todos los trabajos, los compartía en la medida de sus fuerzas y recibía como recompensa iguales alimentos que los otros. *La educación no estaba confiada a nadie en especial, sino a la vigilancia difusa del ambiente*. Gracias a una insensible y espontánea asimilación de su contorno, el niño se iba conformando poco a poco dentro de los moldes reverenciados por el grupo. La diaria convivencia con el adulto lo introducía en las creencias y las prácticas que su medio social tenía por mejores. Desde las espaldas de la madre, colgado dentro de un saco, asistía y se entremezclaba a la vida de la sociedad, ajustándose a su ritmo y a su norma, y como la madre marchaba sin cesar de un lado para otro y la lactancia duraba varios años, el niño adquiría su primera educación sin que nadie lo dirigiera expresamente.[6]

Más adelante, los adultos explicaban a los niños, cuando las ocasiones lo exigían, cómo debían conducirse en determinadas circunstancias. En el lenguaje grato a los educadores de hoy diríamos que *en las comunidades primitivas la enseñanza era para la vida por medio de la vida*: para aprender a manejar el arco, el niño cazaba; para aprender a guiar una piragua, navegaba. Los niños se educaban participando en las funciones de la colectividad. Y porque participaban en las funciones sociales se mantenían, no obstante las diferencias, a un mismo nivel que los adultos.

Durante el aprendizaje, los niños no eran nunca castigados. «Se los deja crecer con todas sus cualidades y defectos. Los niños son mimados por la madre, y si en algún momento de impaciencia llegan a ser castigados, el padre, a su vez, castiga a la impaciente.»[7] Entregados a su propio desarrollo –o *Bildung*, como dirían siglos más tarde Goethe y Humboldt–, los niños no dejaban por eso de convertirse en adultos acordes con la voluntad impersonal de su ambiente: adultos tan idénticos a todos los otros miembros de la tribu que Marx decía con justicia que aún se encontraban ligados a la comunidad, por un verdadero «cordón umbilical».[8]

4. DESCAMPS, Paul, *État social des peuples sauvages*, París, Payot, 1930, p. 129.

5. «Una de las ideas más absurdas que nos ha transmitido la filosofía del siglo XVIII es la de decir que en el origen de la sociedad la mujer fue la esclava del hombre. Entre todos los salvajes y entre todos los bárbaros de los estados medio e inferior, en gran parte hasta entre los del estado superior, la mujer no solo tiene una posición libre, sino también muy considerada» (ENGELS, F., *El origen de la familia, de la propiedad privada y del Estado*, *op. cit.*, p. 46).

6. LETOURNEAU, Charles Jean-Marie, *L'Évolution de l'éducation dans les diverses races humaines*, París, Vigot frères, 1898, p. 39.

7. DESCAMPS, P., *État social des peuples sauvages*, *op. cit.*, p. 82.

8. MARX, Karl, *El capital*, t. I, traducción de Juan B. Justo de la 4ª ed. alemana, Buenos Aires, Biblioteca de propaganda «Ideal Socialista», 1918, 2ª ed., p. 54.

Este hecho me parece de una importancia tal como para merecer que nos detengamos un instante. Si los padres dejaban a los niños en completa libertad, ¿cómo todos los adultos resultaban después idénticos? Si no existía ningún mecanismo educativo especial, ninguna «escuela» que imprimiera a los niños una mentalidad social uniforme, ¿en virtud de qué la *anarquía* de la infancia se transformaba en la *disciplina* de la madurez? Estamos tan acostumbrados a identificar la Escuela con la Educación y a esta con el planteo individualista en que intervienen siempre *un* educador y *un* educando, que nos cuesta no poco reconocer que *la educación en la comunidad primitiva era una función espontánea de la sociedad, en su conjunto, a igual título que el lenguaje o la moral*. Y así como resulta evidente que el niño no debe concurrir a ningún instituto para aprender a hablar, debe resultarnos no menos evidente que en una sociedad, en la cual la totalidad de los bienes están a disposición de todos, puede bastar la silenciosa imitación de las generaciones anteriores[9] para ir llevando hacia un mismo cauce común las inevitables desigualdades en los temperamentos.

¿Diremos, por eso, que el primitivo no recibía una educación de acuerdo a su «naturaleza»? Si por «naturaleza» se quiere expresar la «esencia» del hombre tal como aparecería al sustraerlo de las influencias sociales, salta a los ojos lo absurdo de la pregunta. Jamás, en ningún momento, se ha dado un hombre con tales condiciones. *El hombre en cuanto es hombre es social*, es decir, está siempre modelado y configurado por un ambiente histórico, del cual es imposible desprenderlo.

El hombre de las comunidades primitivas tenía, él también, su concepción del mundo, aunque nunca la hubiera formulado expresamente. Esa concepción del mundo, que a nosotros nos parece pueril, reflejaba, por un lado, el ínfimo dominio que el primitivo había alcanzado sobre la naturaleza y, por el otro, la organización económica de su tribu, estrechamente vinculada a ese dominio. Puesto que en la organización de la comunidad primitiva no se conocían ni rangos ni jerarquías, el primitivo supuso que la naturaleza estaba organizada en igual forma: su religión fue por eso una *religión sin dioses*. Los primitivos creían, en efecto, en *fuerzas difusas* que impregnaban a todo lo existente, de la misma manera como las influencias sociales impregnaban a todos los miembros de la tribu.[10]

De esa concepción del mundo –la única posible en una sociedad rudimentaria en que todos los miembros ocupaban un sitio igual en la producción– derivaba lógicamente el *ideal pedagógico* al cual los niños debían ajustarse. El *deber ser*, en el cual está la raíz del hecho educativo, les era sugerido por su medio social desde el momento mismo de nacer. Con el idioma que aprendían a hablar recibían una cierta manera de asociar o de idear; con las cosas que veían y con las voces que escuchaban, se impregnaban de las ideas y los sentimientos elaborados por

9. «Bajo el régimen de tribu la educación tiene por característica esencial el ser difusa y suministrada a todos los miembros del clan indistintamente. No hay maestros determinados ni inspectores especiales para la formación de la juventud; son todos los ancianos, es el conjunto de las generaciones anteriores el que desempeña ese papel» (DURKHEIM, Émile, *Éducation et sociologie*, París, Félix Alcan, 1926, 2ª ed., p. 81).

10. Creo innecesario recordar aquí los trabajos clásicos de Émile Durkheim, Lucien Lévy-Bruhl y su escuela. Confirman ampliamente las interpretaciones marxistas, tal como lo ha indicado BUJARIN, Nikolái I., *La Théorie du matérialisme historique*, París, Éditions Sociales Internationales, 1927, p. 218.

las generaciones anteriores, se sumergían de manera irresistible en un orden social que los influenciaba y los moldeaba. Nada veían, nada sentían, sino a través de las maneras consagradas en su grupo. Su conciencia era un fragmento de la conciencia social, y se desenvolvía dentro de ella. De modo tal que antes de que el niño bajara de las espaldas de la madre había recibido, de manera confusa todavía, pero con relieves ponderables, el ideal pedagógico que su grupo consideraba fundamental para la propia existencia. ¿En qué consistía ese ideal? En adquirir, hasta hacerlo imperativo, como una tendencia orgánica, el sentimiento profundo de que no había nada, absolutamente nada, superior a los intereses y las necesidades de la tribu.[11]

Si deseáramos ahora ir marcando jalones que serán decisivos para el desarrollo de este curso podríamos decir que en una sociedad sin clases, como la comunidad primitiva, los fines de la educación derivan de la estructura homogénea del ambiente social, se identifican con los intereses comunes al grupo y se realizan igualitariamente en todos sus miembros de manera espontánea e integral: *espontánea* en cuanto no existe ninguna institución destinada a inculcarlos; *integral* en cuanto cada miembro se incorpora más o menos bien todo lo que en dicha comunidad es posible recibir y elaborar.

Este concepto de la educación como una función espontánea de la sociedad mediante la cual la prole se asemeja a los adultos,[12] exacto en la comunidad primitiva, dejó de serlo en cuanto la comunidad primitiva se fue transformando lentamente en sociedad dividida en clases.[13]

11. En la sesión del 1º de junio de 1929, en la Sociedad Francesa de Filosofía, con motivo de la discusión a propósito del «alma primitiva», Lévy-Bruhl destacó bien que en las sociedades «inferiores» la unidad fundamental «no está en el individuo sino en el grupo del cual se siente formar parte. En algunas sociedades esta solidaridad toma un carácter casi orgánico». Véase *Bulletin de la Société Française de Philosophie*, agosto-septiembre de 1929. Claro está que en esas sociedades es absurdo hablar de «subordinación del individuo a la sociedad», como hacen muchos –Aupiais entre ellos–, por la simple razón de que la noción de individuo no se ha formado todavía.
Marx tenía razón, pues, cuando decía que «al principio de la civilización *no son personas particulares*, sino familias, tribus, etc., las que están unas enfrente de otras» (véase MARX, K., *El capital*, t. I, *op. cit.*, p. 269), aunque se equivocaba al creer que la familia fue anterior a la tribu, como él mismo lo reconoció después.

12. Krieck ha dedicado páginas certeras a la educación espontánea que brota de la convivencia (véase KRIECK, Ernst, *Bosquejo de la ciencia de la educación*, Madrid, Publicaciones de la *Revista de pedagogía*, 1928, pp. 29, 34, 67). Su incomprensión del marxismo le ha impedido, sin embargo, desenvolver con exactitud su pensamiento. Cuanto ha dicho sobre la influencia de la «comunidad», inobjetable si se refiere a la comunidad primitiva, carece de valor para las comunidades no homogéneas, como son todas las sociedades divididas en clases. Exactamente lo mismo puede decirse de Gustav Wyneken y Émile Durkheim, aunque el último haya sospechado las diferencias de educación según las clases.

13. MARX, K., *Le Capital*, t. XIV, traducción de Jacques Molitor, pp. 219-221. El capítulo LII lleva por título «Las clases» y en él se planteaba Marx esta pregunta: ¿qué es lo que forma una clase? Sabido es que, por desdicha, el manuscrito de *El capital* quedó ahí interrumpido.
Bujarin define las clases sociales como un «conjunto de personas que desempeñan una misma función en la producción, y que tienen en la producción idénticas relaciones con las personas y los medios de trabajo» (BUJARIN, N.I., *La Théorie du matérialisme historique, op. cit.,* p. 299).
De manera más didáctica y expresiva, Lenin ha definido las clases sociales en la siguiente forma: «¿Qué son las clases en general? Es lo que permite a una fracción de la sociedad apropiarse del trabajo de la otra. Si una fracción de la sociedad se apropia todo el suelo, tenemos la clase de los propietarios de la tierra y la clase campesina. Si una fracción de la sociedad posee las usinas, las acciones y los capitales, mientras la otra trabaja en las usinas, tenemos la clase de los capitalistas y la clase de los proletarios» («Discurso en el III Con-

La aparición de las clases sociales tuvo probablemente un doble origen: el escaso rendimiento del trabajo humano y la sustitución de la propiedad común por la propiedad privada.[14]

1º Dijimos ya que en la comunidad primitiva una rudimentaria división del trabajo distribuyó precozmente las tareas de acuerdo con el sexo y con la edad. Pero no quedaron ahí las diferencias. La distribución de los productos, la administración de la justicia, la dirección de la guerra, la inspección del régimen de riego, etc., exigieron poco a poco ciertas formas de trabajo social algo diferentes del trabajo *propiamente material*. Con las rudimentarias técnicas de entonces era este de tal modo agotador que el individuo que se dedicaba al cultivo de la tierra, pongamos por caso, no podía desempeñar al mismo tiempo ninguna de las otras funciones que exigía la vida de la tribu. La aparición, pues, de un *grupo de individuos liberados del trabajo material* era una consecuencia inevitable de la ínfima productividad de la fuerza humana de trabajo.[15]

Aunque bajo la tutela de la comunidad, puesto que no se les reconocía ninguna preeminencia, los «funcionarios» que recibieron en custodia determinados intereses sociales derivaron de estos últimos una cierta exaltación de poderes. El encargado de distribuir los víveres, por ejemplo, disponía de algunos hombres que cuidaban de los depósitos, y no es difícil concebir de qué manera su relativa preeminencia se fue convirtiendo con el tiempo en una verdadera hegemonía. Importa a nuestro objeto destacar, sin embargo, que *las clases sociales que llegaron a ser después «privilegiadas» empezaron desempeñando funciones útiles*. Su relativa supremacía fue al principio un hecho libre y admitido, de origen en cierto modo espontáneo. Cualquier desigualdad de inteligencia, de habilidad o de carácter justificaba una diferencia que podía, a la postre, engendrar un sometimiento.

En el puño de una maza milenaria encontrada en Hieracómpolis (Egipto), hay una figura de rey excavando un canal de riego con sus propias manos,[16] y si se examina con alguna atención los más viejos cantos de la literatura egipcia, se verá siempre que el faraón es celebrado como el que riega y cultiva. La íntima relación del rey de Egipto con la agricultura nos demuestra cómo sus funciones derivaron en gran parte de la necesidad de centralizar el control de los riegos. Cuanto más se extendió la práctica de represar las aguas, más se debió acentuar la urgencia de un organismo que tuviera a su cargo la difícil misión de dirigir y controlar, pues

---

greso Panruso de la Unión de las Juventudes Comunistas», el 2 de octubre de 1920, publicado en *Lenín y la juventud,* Buenos Aires, edición del Secretariado Sudamericano de la Internacional Juvenil Comunista, 1929).

14. Véase ENGELS, F., *Anti-Duhring*, traducción de Wenceslao Roces, Madrid, Cenit, 1932, pp. 190 y 308. En igual sentido, BUJARIN, N.I., *La Théorie du matérialisme historique*, *op. cit.*, p. 309.

15. «Solo cuando los hombres se han levantado de su primitivo estado animal y su trabajo ya está, por lo tanto, asociado en cierto grado, *sobrevienen relaciones en que el sobretrabajo del uno es la condición de la existencia del otro*. Al principio de la civilización, las fuerzas productivas adquiridas por el trabajo son pocas, pero también lo son las necesidades, que se desarrollan junto con los medios de satisfacerlas. Además, *la proporción de la parte social que vive del trabajo ajeno, respecto de la masa de los productores inmediatos, es en esos principios insignificante*» (MARX, K., *El capital*, t. I, *op. cit.*, p. 395). El destacado en bastardilla es mío.

16. GOMPERTZ, Maurice, *La panera de Egipto (Origen de la agricultura),* Madrid, Editorial Granada, s/f, p. 86. Los primitivos reyes pastores de los chinos eran también «los reguladores del tiempo» (véase WILHELM, Richard, *Histoire de la civilisation chinoise*, traducción de G. Lepage, París, Payot, 1931, p. 67).

la apertura de las compuertas a destiempo podía hacer que las aguas descendieran antes de la saturación adecuada de los terrenos altos, y destruyeran, de pasada, las defensas a menor nivel. Tareas complicadas, sin duda alguna, que *exigían una vasta experiencia y un exacto conocimiento del calendario solar*.

Lo que dijimos del guardián de los víveres, lo que acabamos de decir del director de los riegos se aplica en igual forma a los otros funcionarios que representaban a la tribu en su diario contacto con los poderes misteriosos. Las fuerzas místicas que el primitivo suponía en las cosas y en los seres tenían el carácter caprichoso y el humor difícil. Complicadas ceremonias y ritos precisos eran por eso como las antecámaras ineludibles por las cuales se debía atravesar para abordarlas.[17] Un «funcionario» –sacerdote, médico y mago– tan necesario como los demás aconsejaba, protegía y curaba a los hombres de la tribu. Como en los otros funcionarios, también, asomaba en él ese nuevo rasgo que se irá acentuando más y más en la comunidad que se transforma: *la dirección del trabajo se separa del trabajo mismo; las fuerzas mentales, de las fuerzas físicas*.

2º Pero esta división de la sociedad en «administradores» y «ejecutores» no hubiera conducido a la formación de las clases tal como hoy las conocemos, si otro proceso paralelo no se hubiera realizado al mismo tiempo. Las modificaciones introducidas en la técnica –especialmente la domesticación de los animales y su aplicación a la agricultura como auxiliares del hombre– acrecentaron de tal modo las fuerzas del trabajo humano que *la comunidad empezó a crear desde entonces más de lo necesario para su propio sustento*. Un excedente de productos apareció así; el *intercambio* de los mismos hasta entonces exiguo[18] adquirió un vuelo que fue subrayando necesariamente las diferencias de «fortuna». Cada uno de los productores, aligerado un poco de trabajo, se dio a producir no solo para sí, sino también para cambiar con las tribus vecinas. La posibilidad del *ocio* apareció por vez primera: ocio fecundo, henchido de consecuencias remotísimas, que no solo permitió fabricar otros instrumentos, buscar nuevas materias primas, sino reflexionar, además, sobre esas técnicas; es decir, crear los rudimentos más groseros de lo que se llamará después ciencia, cultura, ideologías.

El trabajo del hombre, al aumentar su rendimiento, adquirió cierto valor. En otros tiempos, cuando la producción era exigua y el cultivo consistía, por ejemplo, en sembrar algunos granos después de arañar la tierra entre la cepa de los árboles cortados,[19] el aumento de la natalidad era severamente reprimido;[20] y tan

17. ROBINSON, Théodore Henry, *Introduction à l'histoire des religions*, traducción de Georges Roth, París, Payot, 1929, pp. 25-26.

18. «El cambio de mercancías principia donde las comunidades terminan; en sus puntos de contacto son comunidades extrañas o con miembros de comunidades extrañas. Pero una vez que para la vida exterior las cosas se transforman en mercancías, por contragolpe se transforman también en ellas para la vida comunal interna [...] Entretanto, la necesidad de objetos de uso extranjeros va poco a poco arraigándose. La continua repetición del cambio hace de él un proceso social regular. Con el transcurso del tiempo, por lo menos una parte de los productos es producida intencionalmente a los fines del cambio. Desde ese momento [...] se consolida la separación entre la utilidad de las cosas para la necesidad inmediata y su utilidad para el cambio: su valor de uso se separa de su valor de cambio» (MARX, K., *El capital*, t. I, *op. cit.*, p. 60).

19. Así sembraban maíz los indios de Norteamérica cuando llegaron los conquistadores. No mucho más perfecta era la *taklla* que usaban los incas para cavar el suelo apoyando el pie sobre unos palos en cruz.

20. DESCAMPS, P., *État social des peuples sauvages*, *op. cit.*, p. 45.

incapaz se mostraba la comunidad para asegurar la alimentación de sus miembros más allá de cierto número, que cuando una tribu vencía a otra se apoderaba de las riquezas pero *exterminaba a la totalidad de los enemigos*, porque incorporarlos a la propia tribu hubiera sido para ella una catástrofe. Mas tan pronto como el bienestar de la tribu se acentuó bajo el impulso de las nuevas técnicas, *los prisioneros de guerra empezaron a ser apetecidos*, y por eso se los dejó vivir a condición de que se convirtieran en *esclavos*. Cuanto más crecían los ganados más aumentaba también la demanda de individuos que los cuidaran, y como la reproducción de aquellos es más rápida que la de la especie humana, es evidente que la tribu con su propia natalidad no podía satisfacer esa exigencia.[21] Incorporar individuos extraños a la tribu para hacerlos trabajar dentro de ella era ahora, al mismo tiempo, necesario y posible.

Inútil decir que el trabajo con esclavos aumentó el excedente de productos de que la colectividad disponía, y que los «administradores», como representantes de ella, intercambiaban con tribus vecinas o lejanas. Las cosas continuaron así hasta que las funciones de los «organizadores» se volvieron hereditarias y la propiedad común de la tribu –tierras y ganados– pasó a ser propiedad privada de las familias que la administraban y defendían. *Dueñas de los productos* a partir de ese momento, las familias dirigentes se encontraron, al mismo tiempo, *dueñas de los hombres*.[22]

Semejante transformación tiene para nosotros una importancia grande. En la sociedad primitiva la colaboración entre los hombres se fundaba en la propiedad común y en los vínculos de sangre; en la sociedad que comenzó a dividirse en clases, la propiedad se hizo privada y los vínculos de sangre retrocedieron ante el nuevo vínculo que la esclavitud inauguró: *el que engendra el poder del hombre sobre el hombre*. Desde ese instante los fines de la educación dejaron de ir implícitos en la estructura total de la comunidad. O para decirlo en otra forma: con la desaparición de los intereses comunes a todos los miembros *iguales* de un grupo, y su sustitución por intereses *distintos*, poco a poco *antagónicos*, el proceso educativo hasta entonces único se escindió; *la desigualdad económica entre los «organizadores»* –cada vez más explotadores– *y los «ejecutores»* –cada vez más explotados– *trajo, necesariamente, la desigualdad en sus educaciones respectivas*. Las familias directoras que organizaban la producción social y tenían en sus manos la distribución y la defensa organizaron y distribuyeron también, *según sus intereses*, no solo los productos, sino los ritos, las creencias y las técnicas que los miembros de la tribu debían recibir. Liberadas del trabajo material, su ocio no fue al principio ni estéril ni injusto. Con los instrumentos rudimentarios de la época no se podía concebir que alguien se entregara a funciones *necesarias, pero no productivas*, sino a condición de que otros muchos trabajaran por él. Pero si la aparición de las clases sociales era una consecuencia inevitable de la producti-

21. ENGELS, F., *El origen de la familia, de la propiedad privada y del Estado*, *op. cit.*, pp. 51-52.

22. «Ese remanente de un fondo social de producción y de reserva, base de todo progreso social, político e intelectual, pasó a ser así patrimonio de una clase privilegiada que obtuvo en ese mismo momento y por ese medio la *hegemonía política y la jefatura espiritual*» (ENGELS, F., *Anti-Duhring*, *op. cit.*, p. 208).

vidad escasa de la fuerza humana de trabajo, no es menos cierto que los que se libertaron del trabajo material aprovecharon la ventaja para defender su situación: *cerrando sus conocimientos* en vista de prolongar la incompetencia de las masas, y de asegurar, al mismo tiempo, la estabilidad de los grupos dirigentes.

En los primeros tiempos de la comunidad primitiva cualquiera podía ser, momentáneamente, juez o jefe; ahora que la estructura social empezaba a complicarse se requería para determinadas funciones ciertos conocimientos que los poseedores empezaron a apreciar como *fuente de dominio*. Los allegados a cada uno de los «organizadores» tenían, evidentemente, sobre los demás, una mayor facilidad para aprender esa misión. Por tal motivo, los funcionarios representantes de los intereses comunes solían ser *elegidos* dentro de una misma familia. *Cada «organizador» educaba a sus parientes para el desempeño de su cargo*, y predisponía al resto de la colectividad para que los eligieran.[23] Con el tiempo esa elección se hizo innecesaria: los «organizadores» *designaban* a quienes debían sucederles, y en esa forma, las funciones directoras se volvieron patrimonio de un grupo reducido que defendía celosamente sus secretos. *Para los desposeídos, el saber del vulgo; para los poseedores, el saber de iniciación*.

Las ceremonias de la *iniciación* constituyen el primer esbozo de un proceso educativo diferenciado, y por lo mismo ya no espontáneo, sino fuertemente coercitivo. Representan el rudimento de lo que será después: la escuela al servicio de una clase. Los magos, los sacerdotes y los sabios –depositarios, primero; dueños, después, del saber de la tribu– asumen poco a poco, junto a la función general de consejeros, la otra más restringida de iniciadores. Cada tribu ha ido recogiendo a través de los años una larga experiencia que fue cristalizando en tradiciones y mitos. Mezcla caótica de saber auténtico y de supersticiones religiosas constituía, tal como era, el reservorio espiritual que protegía al grupo no solo en su lucha contra la naturaleza, sino también contra los grupos rivales. En las ceremonias de la iniciación, los sacerdotes explicaban a los más selectos de los jóvenes de la clase dirigente el significado oculto de esos mitos y la esencia de esas tradiciones. Pruebas rudas, dolorosas, a veces mortales, las precedían y acompañaban con la intención de poner a prueba el temple de los futuros directores y de subrayar de manera impresionante[24] *el carácter intransferible de lo enseñado*.

Desde el punto de vista educativo, *iniciados y no iniciados* están desde entonces a niveles bien distintos, y aun dentro de la misma clase superior *lo está también el niño con respecto al adulto*. No solo reciben ya desigual enseñanza, sino desigual alimento. La jerarquía según la edad se acompaña también de una

23. BOGDANOFF, Alexandr, *Economía política. Curso popular*, traducción de Manuel Pumarega, Madrid, Ediciones Última, 1931, p. 39.

24. «En las fiestas de la iniciación, cuando el muchacho ingresa entre los hombres, se logra esta finalidad [hacerle conocer las obligaciones sociales superiores, A.P.], no solo físicamente por procedimientos mágicos, sino inculcando las costumbres prescriptas por la tribu, sobre todo el respeto y obediencia a los viejos, en el alma del joven, sensibilizada a toda clase de impresiones por medio de ayunos y vigilias. Y esta sugestión no pierde fuerza en el transcurso todo de la vida» (GRAEBNER, Fritz, *El mundo del hombre primitivo*, traducción de Fernando Vela, Madrid, edición de la *Revista de Occidente*, 1925, p. 38).

sumisión autoritaria que destierra el tratamiento benévolo a la infancia y abre paso a la *reprimenda y los castigos*.

Cuando la comunidad primitiva no se había aún dividido en clases, cuando la vida social era siempre igual a sí misma y difería poco de individuo a individuo, la misma simplicidad de las prácticas morales las colocaba sin esfuerzo sobre el camino del hábito, haciendo innecesaria la disciplina. Pero ahora que *las relaciones de dominio a sumisión* han entrado en la tribu; ahora que la vida social se ha complicado hasta diferir bastante de individuo a individuo, según el lugar que cada uno ocupa en la producción, resulta evidente también que ya no es posible entregar la educación de los niños a la espontánea dirección de su contorno. Sobre ciento cuatro sociedades primitivas que el etnógrafo Steinmetz ha estudiado, solo en trece la educación era severa. Pero lo interesante es comprobar que esos trece pueblos estaban relativamente más civilizados que los otros.[25]

La educación sistemática, organizada y violenta comienza en cuanto la educación pierde su primitivo carácter homogéneo e integral.[26]

La primitiva concepción del mundo como una realidad, mística y natural a la vez, por la cual circulan *fuerzas difusas*, es reemplazada ahora por otra concepción en la cual se refleja la misma idea de rango que ha aparecido en la estructura económica de la tribu: *dioses dominadores y creyentes sumisos* dan un matiz original a las nuevas creencias de la tribu. Creencias tan directamente ligadas a la esencia de las clases sociales, que la prolongación de la vida mas allá de la tumba –común a todos al principio– se vuelve más tarde un privilegio de los nobles.[27]

Privilegio, ni qué decirlo, que la *educación impuesta por los nobles* tiene a su cargo difundir y reforzar. Una vez constituidas las clases sociales *se vuelve un dogma pedagógico su conservación*, y cuanto más la educación conserva lo establecido más se la juzga adecuada. Todo lo que se inculca no tiene ya como antes la finalidad del bien común, sino en cuanto ese «bien común» puede ser una premisa necesaria para mantener y reforzar a las clases dominantes. Para estas, la riqueza y el saber; para las otras, el trabajo y la ignorancia.

El hecho se repite, con una regularidad impresionante, en los orígenes de todas las culturas hacia las cuales dirigimos nuestros ojos; lo mismo entre los polinesios, que entre los incas, que entre los chinos. Cuenta Letourneau que en los archipiélagos de la Polinesia, los primeros europeos que llegaron oyeron decir a los miembros privilegiados de la tribu, «que les parecía muy bien instruir a sus propios hijos, pero que en lo relativo a los hijos del pueblo, destinados a vivir siempre en estado servil y a no tener, por lo tanto, *ni propiedad ni servidores*, la

25. Citado por DURKHEIM, É., *L'Éducation morale*, París, Félix Alcan, 1934, p. 210.

26. DE DOMINICIS, Saverio, *Scienza comparata dell'educazione*, Turín, Renzo Streglio, pp. 325 y 470.

27. «Es sabido, desde hace tiempo, que los polinesios, que incluso en el aspecto social diferencian clases nobles e innobles, espirituales y no espirituales, *atribuyen a estas distintas clases destinos diferentes después de la muerte*. El vulgo está destinado, en una vida ulterior, a un submundo sombrío, mientras que las almas de los nobles y los caciques suben hasta los dioses [...] En un lugar de la Polinesia, en Tonga, la separación todavía es mayor. *Solo a los nobles se les concede alma inmortal. Para el resto del pueblo todo termina con la muerte*» (GRAEBNER, F., *El mundo del hombre primitivo*, *op. cit.*, p. 78). El destacado en bastardilla es mío.

instrucción era absolutamente inútil».[28] ¿Qué otra cosa pensaban las clases dirigentes de los incas cuando confesaban por boca de Tupac Yupanqui que no es lícito que se enseñen a los hijos de los plebeyos las ciencias que pertenecen a los nobles para que así «las gentes bajas no se eleven y ensoberbezcan y menoscaben y apoquen la república; básteles que aprendan los oficios de sus padres, que el mandar y gobernar no es de plebeyos y que es hacer agravio al oficio y a la república, encomendárselos a gente común»?[29] ¿No es acaso también la misma voz que había resonado, varios siglos atrás, entre los sabios taoístas de la China para quienes no se debía dar al populacho el saber que suscita los deseos, mas sí procurarles «músculos sólidos y voluntad escasa, estómago satisfecho y corazón vacío»?[30]

Siguiendo de modo paralelo a la transformación de la propiedad, la situación social de la mujer sufrió también un vuelco. En la comunidad primitiva, en que imperaba el matrimonio por grupos o el matrimonio fácilmente disoluble, la paternidad era naturalmente difícil de reconocer, y la filiación, por eso, se transmitía por el lado de la madre. El *matriarcado* acompaña siempre a esas formas de comunidades asentadas en la propiedad común del suelo. Pero cuando la domesticación de los animales trajo un aumento en la riqueza social, sabemos ya que la propiedad privada fue desalojando a la colectiva: las tierras fueron repartidas entre los «organizadores», y una multitud de transformaciones resultó de ese hecho. Para asegurar la perpetuidad de la riqueza privada a través de las generaciones y en beneficio exclusivo de los propios hijos –no de los hijos de todos como hubiera ocurrido si el matriarcado hubiera subsistido–, la filiación paterna reemplazó a la materna, y una nueva forma de familia, la monógama, apareció en el mundo. Con ella la mujer pasó a un segundo plano, y quedó *encerrada en funciones domésticas que dejaron de ser sociales*. La mujer había estado en igualdad de derechos con el hombre cuando desempeñaba como este funciones útiles a la comunidad; perdió esa igualdad y entró a la servidumbre en cuanto quedó adscripta al cuidado del esposo y de los hijos, y segregada por lo mismo del trabajo productivo social. *Su educación pasó a ser una educación apenas superior a la de un niño*.

En esa familia patriarcal, que se organizó sobre la base de la propiedad privada, Marx señaló con agudeza que estaban ya en minúsculo todas las contradicciones de nuestro mundo de hoy: un esposo autoritario que representa a la clase que oprime, y una esposa sumisa que representa a la clase oprimida.

Antes de abandonar la educación de este «hombre primitivo» en el momento de su transición al «hombre antiguo», señalemos como rasgo que nos interesa en

28. LETOURNEAU, Ch. J.-M., *L'Évolution de l'éducation dans les diverses races humanes*, *op. cit.*, p. 122. El destacado no está en el texto.

29. PRESCOTT, William H., *Historia de la conquista del Perú: con observaciones preliminares sobre la civilización de los incas*, Madrid, Gaspar y Roig, 1853, 3ª ed., p. 33.

30. WILHELM, R., *Histoire de la civilisation chinoise*, *op. cit.*, p. 163.

especial esta observación de gran valor: en el instante en que aparece la propiedad privada y la sociedad de clases, vemos asomar también como consecuencias necesarias la religión con dioses, la educación secreta, la autoridad del padre, la sumisión de las mujeres y los niños, la separación entre los trabajadores y los sabios. Sin dejar todavía de prestar funciones socialmente útiles, la administración de las cosas se ha transformado en opresión de los hombres; la función de dirección, en poder de explotación. Los defensores armados de las obras de riego o de los depósitos de víveres pasaron a ser los servidores armados del patriarca del rey, o del «saquem». El soberano y su familia, los funcionarios y los magos, los sacerdotes y los guerreros formaron desde entonces una clase compacta con intereses comunes opuestos en gran parte a los intereses del grupo.

Algo hacía falta, sin embargo: una institución que no solo defendiese la nueva forma privada de adquirir riquezas frente a las tradiciones comunistas de la tribu, sino que legitimase y perpetuase la naciente división en clases, y el «derecho» de la clase poseedora a explotar y dominar a los desposeídos. Esa institución era el Estado, y apareció.[31]

Instrumento poderoso en manos de la clase explotadora, el Estado tuvo en el jefe supremo su representante y su cumbre. Estaba en interés de los poseedores revestirlo de un nimbo religioso. Guerreros y escribas, sacerdotes y artistas –cada cual en lo suyo– contribuyeron a crearlo; y aunque ellos, personalmente, no tenían la más mínima duda sobre la naturaleza del gran jefe, y no vacilaban en echarlo abajo cuantas veces lo vieran inservible o cobarde –como hicieron los chancas de nuestra América con el Inca Urco, hijo del Sol–,[32] no es menos cierto que fomentaban bajo todas las formas la sumisión supersticiosa de la plebe. Desde la pirámide imponente a la ceremonia pomposa, todo confluía a reforzar ese prestigio y a infundir en el alma de las masas el carácter divino de las clases poseedoras. Carecían estas, por entonces, de los medios poderosos de que disponen hoy sus herederos: del diario de seis ediciones que se desparrama por millares; del cable telegráfico que solo transmite de un hemisferio a otro las únicas noticias que pueden servir a sus intereses. Pero los detalles en apariencia más triviales se cargaban aun en las sociedades más alejadas de las nuestras, con un intenso significado de dominio. Las creencias en la superioridad de las clases dirigentes se marchitarían, en efecto, si no fueran periódicamente reavivadas. Un minucioso observador de los actuales aborígenes del noroeste de la Melanesia, el profesor Malinowski, de la Universidad de Londres, nos cuenta esta escena que él mismo ha presenciado: «El ceremonial, importante y complejo –dice–, que acompaña las manifestaciones de respeto para con las gentes de calidad, reposa sobre la idea de que un hombre de noble linaje debe permanecer siempre en un nivel físicamente superior al de las gentes que no son de su clase. En presencia de un noble, todo hombre de clase inferior debe bajar la cabeza, o inclinarse hacia adelante, o arrodillarse, según el grado de su inferioridad. Bajo ningún pretexto se debe levantar la cabeza de manera que sobresalga por encima de la del jefe. La casa del jefe se

31. ENGELS, F., *El origen de la familia, de la propiedad privada y del Estado*, *op. cit.*, p. 101.

32. BAUDIN, Louis, *El imperio de los incas y la conquista española*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, 1932, p. 13.

encuentra guarnecida de pequeños estrados; durante las reuniones de la tribu, el jefe se sitúa en uno de ellos, y todos los asistentes circulan libremente, manteniéndose siempre en un nivel inferior al suyo. Cuando un plebeyo tiene que pasar ante un grupo de nobles sentados en tierra, debe gritarles desde lejos: "*¡tokay!*" (de pie); inmediatamente los jefes se ponen de pie, mientras el otro pasa arrastrándose ante ellos. Pudiera creerse que, dada la complicación harto embarazosa de este ceremonial, las gentes habrían de sentirse frecuentemente tentadas a sustraerse a él. No hay tal. No pocas veces me aconteció, hallándome sentado en la aldea conversando con el jefe, al ver a este levantarse instantáneamente al oír gritar: *¡tokay!*, cosa que se repetía cada cuarto de hora, poco más o menos, obligando al jefe a levantarse y permanecer de pie, mientras el plebeyo pasaba lentamente, inclinado hasta el suelo».[33]

Mas no solo las ceremonias del protocolo contribuían a educar a las masas en la mansedumbre y el respeto. La religión, el arte y la sabiduría las hipnotizaban diariamente con una misma apoteosis de las clases gobernantes. No solo existía una escritura sagrada y otra profana, una música de los grandes y otra de los miserables, una inmortalidad para aquellos y una mortalidad para estos, sino que hasta el dibujo del cuerpo humano variaba de acuerdo al rango social de la figura. Uno de los más grandes egiptólogos modernos, Ehrmann, asegura que los pintores egipcios representaban a los simples mortales empleando una técnica naturalista, mientras que estilizaban, en cambio, el cuerpo de los poderosos; el pecho amplísimo, por ejemplo, era un rasgo que solo estaba permitido en los dibujos de los nobles, y tan alto sentido debía tener en su intención social que el dibujante no disminuía esas proporciones ni aun cuando la perspectiva lo exigiera.[34]

Para comprender de qué manera la educación impartida por la clase dominante sofocaba con sus recursos variados las posibles rebeldías de las clases dominadas, ya hemos visto cómo actuaban la religión y el arte. Pero como a nosotros nos interesa, en especial, la conducta de los «consejeros» e «iniciadores» de la tribu, escojamos un hecho que nos deje bien grabado al final de esta clase cómo la sabiduría unió sus destinos, desde temprano, al destino de las clases opresoras. Saben ustedes que en Egipto, un dispositivo, admirable para la época, llamado *nilómetro*, permitía conocer con bastante exactitud el crecimiento de las aguas del río y pronosticar el volumen de la futura cosecha. De acuerdo a esos informes, mantenidos en secreto, los sacerdotes aconsejaban a los labradores. Las clases inferiores recibían así un servicio extraordinario que la propia ignorancia en que vivían, determinada por un trabajo sin descanso, hubiera sido incapaz de realizar. Pero aquel nilómetro servía, además, a las clases dirigentes, de dos maneras que convergían a lo mismo. Por un lado, cuanto más abundante se anunciaba la cosecha tanto más la autoridad redoblaba los impuestos.[35] Por otro lado, aquellas indicaciones precisas sobre la inminencia del crecimiento de las

33. MALINOWSKI, Bronislaw, *La vida sexual de los salvajes del noroeste de la Melanesia*, traducción de Ricardo Baeza, Madrid, Morata, 1932, p. 36.

34. Citado por BUJARIN, N.I., *La Théorie du materialisme historique*, *op. cit.*, p. 209.

35. Ni qué decir que la comunidad primitiva ignoraba los impuestos.

aguas –que solo la autoridad estaba en condiciones de poseer– prestaban al soberano el ascendiente de las divinidades: en el momento oportuno el faraón arrojaba al Nilo sus órdenes escritas, y entonces –¡oh!, entonces– las aguas obedientes empezaban a subir...

Capítulo II

La educación del hombre antiguo. Primera parte: Esparta y Atenas

El tránsito de la comunidad primitiva a la sociedad dividida en clases exige algunas advertencias previas para no incurrir en errores muy comunes. Cuando se estudian los orígenes de las clases sociales hay una tendencia a suponer que aparece *enseguida* la lucha consciente entre esas clases.

La lucha de clases especialmente dicha no se desarrolla, sin embargo, sino en un momento determinado de la evolución de la sociedad dividida en clases[1] y requiere, por lo tanto, un largo período preliminar en que si bien existen ya las contradicciones entre los intereses de las clases, no se manifestaban sino de manera oscura e insidiosa. Así lo hicieron constar Marx y Engels en el párrafo primero del *Manifiesto comunista,* cuando afirmaban que la historia de la sociedad humana era la historia de las luchas entre opresores y oprimidos, «lucha ininterrumpida –dicen– *velada unas veces, y otras franca y abierta*».[2] Esta aclaración se complementa, además, con el distingo fundamental que ya Marx había realizado en *Miseria de la filosofía*, entre *clase en sí* y *clase para sí*.[3] La clase *en sí*, con pura existencia económica, se define por el papel que desempeña en el proceso de la producción; la clase *para sí*, con existencia a la vez económica y psicológica, se define como clase que ha adquirido, además, la conciencia del papel histórico que desempeña, es decir, que sabe lo que quiere y a lo que aspira. Para que la clase *en sí* llegue a convertirse en clase *para sí* es preciso, por tanto, un largo proceso de propio esclarecimiento en el cual desempeñan los teóricos y las peripecias de la lucha una amplísima función.[4]

Más celosas de lo suyo por la importancia de los intereses que debían defender, y por la posibilidad de reflexionar sobre esos intereses mediante el «ocio» que les aseguraba el trabajo ajeno, las clases opresoras adquirieron con respecto a las oprimidas una *más clara conciencia de ellas mismas*. Fue en virtud de esa

1. BUJARIN, Nikolái I., *La Théorie du materialisme historique*, París, Éditions Sociales Internationales, 1927, p. 333.

2. MARX, Karl y ENGELS, Friedrich, *El manifiesto comunista*, traducción de Wenceslao Roces, Madrid, Cenit, 1932, p. 60. El destacado es mío.

3. MARX, K., *Miseria de la filosofía*, Buenos Aires, Editorial Actualidad, s/f, pp. 106-107.

4. LENIN, Vladímir I., *¿Qué hacer?*, traducción de Luis Waismann, Buenos Aires, Claridad, 1933, pássim.

máxima precisión en sus propósitos, que adecuaron a estos su propia educación y la educación que impartían a los otros.

Para ser eficaz, toda educación impuesta por las clases poseedoras debe cumplir estas tres condiciones esenciales: destruir los restos de alguna tradición enemiga; consolidar y ampliar su propia situación como clase dominante; prevenir los comienzos de una posible rebelión de las clases dominadas. *Sobre el plano de la educación, la clase dominante opera así en tres frentes distintos*, y aunque cada uno de esos frentes solicite vigilancia desigual según las épocas, la clase dominante no los abandona jamás.

En el momento de la historia humana en que se efectúa la transformación de la sociedad comunista primitiva en sociedad dividida en clases, la educación tiene por problema propio: luchar contra las tradiciones del comunismo de tribu, inculcar que las nuevas clases dominantes no tienen otra finalidad que asegurar la vida de las clases dominadas, y vigilar atentamente el menor asomo de protesta para extirparlo o corregirlo.

El ideal pedagógico, naturalmente, no puede ya ser el mismo para todos: no solo las clases dominantes cultivan uno muy distinto al de las clases dominadas, sino que procuran, además, que la masa laboriosa acepte esa desigualdad de educación como una desigualdad impuesta por la *naturaleza* de las cosas, y contra la cual sería locura rebelarse.

Cómo cumplieron esos propósitos las clases explotadoras en la Antigüedad es lo que vamos a estudiar ahora en un rápido viaje por Grecia y Roma.

Cuando los griegos entran en la historia apenas si quedan rastros de comunismo primitivo. Las noticias más remotas indican que el matriarcado ha cedido el puesto a la autoridad paterna, o lo que viene a ser lo mismo, la propiedad colectiva ha sido desalojada por la privada. Bachofen comenzó sagazmente el *Orestes* de Esquilo como un síntoma revelador de ese momento en que luchan todavía el derecho materno agonizante y el derecho paterno cada vez más triunfador.

Los jefes militares o *basileus* eran todavía elegidos por la comunidad, aunque ya había tendencia a transmitir las funciones de los padres a los hijos. Desde el siglo X al siglo VIII (a.C.), las tribus griegas vivían de manera casi exclusivamente agrícola: cada familia formaba un todo que se bastaba a sí mismo. En tales condiciones no podían vender a lo sumo sino lo superfluo, y no compraban también sino los raros productos que la tierra no daba o los escasos utensilios que la industria doméstica no sabía fabricar. En ese momento no hay comercio en Grecia: los comerciantes que figuran en la *Odisea* son todos fenicios.[5]

Inútil decir que asomaban diferencias entre las clases. Se mencionan esclavos en esa época, y ya hemos visto que los «funcionarios» iban en camino de convertirse en una nobleza hereditaria. A partir del siglo VII, con el mayor rendimiento del trabajo humano, la economía comercial se insinuó por encima de la agrícola. De más en más se comenzó a producir no solo para el uso, sino también para el cambio. Bajo el control, y para provecho de las clases superiores, el co-

5. BÉRARD, Victor, *Les Phéniciens et l'Odyssée*, París, Armand Colin, 1902-1903, 2 t.

mercio fue confiado a los esclavos y a los extranjeros. *Desligadas del trabajo manual y del intercambio de los productos, las clases superiores eran ya, en esa época, socialmente improductivas.*

Aunque para el griego patricio el comercio seguía siendo tan indigno como el trabajo, no por eso dejaba de embolsar lo que sus esclavos le procuraban como mercaderes o artesanos. Eran numerosos los esclavos y los libertos que vivían lejos de la casa del amo trabajando en el comercio o los oficios, y que luego le rendían cuenta de toda la ganancia o de una parte. El avaro famoso de que habla Teofrasto en los *Caractères*[6] le ha confiado a un esclavo, precisamente, la dirección de su negocio.

Pero la insignificancia de las técnicas y de los medios de transporte no podía asegurar al pequeño comercio una expansión dilatada. Traficando rara vez de ciudad a ciudad mediante costosas caravanas o más habitualmente como mercachifle en la propia ciudad, el pequeño comerciante se consagraba a ese modo de trabajo porque no había servido para otro. Inválidos, lisiados, y hasta mujeres eran especialmente los que se dedicaban al tráfico de las mercaderías. Pues si el pequeño comercio tenía ya una larga historia, el gran comercio, es decir, el marítimo, el que dio después a Grecia su esplendor, tardó bastante en imponerse.

El escaso desarrollo de los medios de producción no permitía arrojar sobre el mercado un gran excedente de productos. Sabido es que casi toda la técnica de los antiguos consistía en la fuerza humana, ayudada por escasos aparatos, palancas, rodillos y planos inclinados. Si veinte esclavos no bastaban para un trabajo, se tomaban cien, trescientos, mil. Con semejante facilidad y baratura, no había para qué perfeccionar las técnicas. Aún en el siglo VI, el arquitecto del primer templo de Éfeso carecía de máquinas para levantar los enormes arquitrabes del edificio. Recurrió por eso al único procedimiento que la Antigüedad conocía: amontonar bolsas de arena formando plano inclinado hasta llegar a la altura de las columnas, y remontar luego los arquitrabes empujándolos a brazo. Aun en las ocasiones, pues, en que se emprendían trabajos gigantescos, el obrero los llevaba a buen término mediante procedimientos de artesano. Ni qué decir lo que ocurría en la agricultura: el arado más grosero permaneció inalterable durante siglos.

A partir del siglo V, sin embargo, las exigencias de un comercio cada vez más floreciente impusieron dos innovaciones de una enorme importancia: la acuñación de monedas que facilitó los cambios y el perfeccionamiento de los aparatos de navegación que permitió los largos viajes por el mar.[7] El comercio marítimo enriqueció a la nobleza, y aunque ustedes han oído decir que el ciudadano griego no tenía otro ideal que el de la belleza, parece que ese ideal no era incompatible con la usura más inicua.[8]

Prestando dinero en hipotecas, el noble –dueño ya de vastas tierras– se iba quedando, además, con las tierras ajenas, y como al antiguo jefe elegido por todos

6. TEOFRASTO, *Caractères*, traducción de Octave Navarre, París, Les Belles Lettres, 1920, p. 70.

7. SAGLIO, Edmond, «Machina», en DAREMBERG, Charles-Victor y SAGLIO, Edmond, *Dictionnaire des antiquités grecques et romaines*, t. III, 2ª parte, París, Hachette, 1913, p. 1.463.

8. El 18% era interés legal (véase WALLON, Henri-Alexandre, *Histoire de l'esclavage dans l'Antiquité*, t. I, París, Imprimerie Royale, 1847, p. 202).

había sucedido la institución de los arcontes, *elegidos únicamente por la nobleza*, nada tiene de asombroso que apareciera de inmediato una legislación feroz destinada a proteger al acreedor contra el deudor. El ciudadano pobre que había perdido sus tierras podía considerarse muy feliz si lo dejaban continuar cultivando esas tierras como *colono*, a condición de pagar al propietario los cinco sextos de su trabajo.

Esto ocurría, digo, en el mejor de los casos, porque podía suceder que el importe de la tierra no alcanzara a cubrir la cantidad que el prestamista había adelantado. En ese caso, si el deudor tenía hijos los vendía como esclavos para juntar el dinero necesario, y si no los tenía, se vendía a sí mismo. *Las deudas se unían a la guerra para aumentar el número de esclavos*. Los esclavos no eran ya únicamente los miembros de una tribu extranjera a quienes los vencedores perdonaban la vida a cambio de un trabajo sin descanso. Otra guerra, no externa, sino interna, empezaba desde ahora a producirlos: la guerra del acreedor y del deudor que no para un momento a lo largo de la historia antigua.[9]

De un lado, concentración gradual de la propiedad en pocas manos; del otro, empobrecimiento cada vez más acentuado: he ahí el problema social que en Grecia reaparecía obstinadamente. Capaces tan solo de dominar a la naturaleza dentro de límites muy reducidos, los Estados agrícolas de la Antigüedad no podían menos que mirar la guerra como a una manera normal de adquirir riquezas.[10]

Terrateniente, propietario de esclavos y guerrero, he ahí el hombre de las clases dominantes.

Respecto a la educación que necesitaba ese hombre, Esparta y Atenas presentan aspectos algo diferentes que nos importa precisar para ir destacando poco a poco el *carácter de clase* de la educación entre los griegos.

Aunque se ha hablado mucho de un «comunismo aristocrático» en Esparta, la expresión no es del todo exacta. Verdad es que Licurgo repartió las tierras en partes iguales entre las nueve mil familias que formaban la clase superior, pero cuando quiso repartir en igual forma los instrumentos de cultivo no consiguió imponerse.[11]

9. Los términos «deudor» y «acreedor», aunque son demasiado vagos para describir con exactitud las luchas sociales en la Antigüedad, me parecen con todo preferibles a la tendencia a trasladar a dicha época nuestros términos de «burgueses», «proletarios» y «capitalistas», con los cuales se deforma involuntariamente el carácter original de las luchas antiguas. Véase una advertencia del propio Marx en *Le Capital,* t. XI, traducción de Jacques Molitor, París, Alfred Costes, 1932, nota 1, p. 107. Critica en ella a Christian M.T. Mommsen por haber hablado en su *Historia romana* de «capital» y «dominio del capital». En igual forma en el t. I, nota 1, p. 121, de la traducción de J.B. Justo, y el t. XIV, p. 65, de la traducción de J. Molitor.

10. ARISTÓTELES, *Politique*, traducción de Jules Barthélemy-Saint-Hilaire, París, Dumont, 1848, 2ª ed., pp. 28-29. He aquí las palabras textuales de Aristóteles: «La guerra es en cierto modo un medio natural de adquirir, puesto que se refiere a esa *caza* que se debe a las bestias salvajes y a los *hombres que, nacidos para obedecer*, rehúsan someterse; es una guerra que *la naturaleza misma ha hecho legítima*». Para más detalles, véase CICCOTTI, Ettore, «Pace e guerra nei poemi omerici e esiodici», en *Rivista italiana di sociologia,* fascículo VI, año IV, pp. 696-707.

11. BEER, Max, *Histoire générale du socialisme et des luttes sociales*, t. I, traducción de Marcel Ollivier, París, Les Revues, 1930, p. 75.

A pesar de la reforma de Licurgo, la desigualdad en las fortunas persistió y se acentuó entre los mismos miembros de la clase superior. Tal, por ejemplo, la oligarquía llamada de los *Iguales*, que concentró en sus manos casi todas las tierras y el poder.

Dueños de la tierra, los espartanos no podían, sin embargo, vender sus lotes ni legarlos. Entre la comunidad primitiva que ha quedado a las espaldas y la sociedad con claro sentido de la propiedad privada que tardará muy poco en aparecer, la sociedad espartana señala una etapa de transición.

El lote de tierra que el espartano recibía del Estado lo transmitía por herencia al hijo mayor y, en ausencia de este, volvía de nuevo al poder del Estado.

En retribución del usufructo de las tierras, los espartanos se comprometían a prestar los servicios, especialmente guerreros, que su clase social necesitaba para la defensa o expansión. De ahí que los hijos contrahechos o débiles fuesen inmolados, porque el interés de la clase terrateniente quedaba comprometido si un lote pasaba a manos de un heredero incapaz para el manejo de las armas.

Por lo demás, el número de espartanos propiamente dichos –los nueve mil ciudadanos del tiempo de Licurgo– era suma bien exigua respecto al número de pobladores que tenían sometidos: los 220.000 ilotas, dominados después de batallas sangrientas, y reducidos a trabajar la tierra como esclavos;[12] y los 100.000 periecos, que se entregaron sin lucha y consiguieron por eso la libertad personal, pero no cívica; reducida libertad, que usaban en el comercio y las industrias, y que los espartanos se la hacían pagar con frecuentísimos impuestos.

Verdad es que los más modernos historiadores de Grecia niegan que los ilotas hayan sido *siervos*, en el mismo sentido que adquirirá en la Edad Media la expresión «siervos de la gleba».[13] Pero se trate de individuos reducidos a la absoluta esclavitud o de individuos semilibres que pagaban un tributo, como parece más probable, su situación variaba muy poco en lo esencial, y desde el punto de vista de la educación contra ellos iba dirigida, fundamentalmente, la conducta de las clases superiores. Obligadas a vivir entre una población solo a medias sometida y mucho más numerosa que la propia, las clases superiores hicieron de su organización un campamento militar, *y de su educación, el estímulo de las virtudes guerreras*.

Desde los siete años, el Estado se apoderaba del espartano y no lo abandonaba más. Hasta los cuarenta y cinco años, en efecto, pertenecía al ejército activo, y hasta los sesenta a la reserva, y como el ejército era en realidad la «nobleza en armas», el espartano vivía permanentemente con las armas en la mano.

Como las mujeres formaban también en ese ejército y dirigían un hogar que no era todavía francamente monogámico –hasta el extremo de ser frecuente el hecho de que muchos hermanos tuviesen en común una sola esposa–,[14] *las mujeres se mantenían todavía a un nivel no inferior al del varón*.

12. «Los ilotas eran esclavos», dice CURTIUS, Ernst, *Historia de Grecia*, t. I, traducción de Alejo García Moreno, Madrid, Garay, 1887, p. 277.

13. BARBAGALLO, Corrado, *Le Déclin d'une civilisation*, traducción de Georges Bourgin, París, Payot, 1927, p. 314 y ss. En cuanto a la «semilibertad» de que «gozaban», véase p. 87.

14. CURTIUS, E., *Historia de Grecia*, t. I, *op. cit.*, p. 277. En igual sentido, véase PLUTARCO, *Vidas paralelas*, t. I, traducción de Antonio Ranz Romanillos, Madrid, Calpe, 1919, p. 141 y ss.

Los caracteres de esa educación militar, para hombres y mujeres, son tan conocidos que no vale la pena detenernos en ellos. Nadie ignora en qué medida se recurría a la severidad y a la crueldad,[15] para endurecer como soldados a los muchachos y las jóvenes, ni cómo fomentaban descaradamente las prácticas del amor homosexual para estrechar los lazos de compañerismo. *Asegurar la superioridad militar sobre las clases sometidas* era el fin supremo de la educación, rígidamente disciplinada mediante la gimnasia y austeramente controlada por los *éforos*: los cinco magistrados que ejercían, en representación de la nobleza, un poder casi absoluto. ¿Qué producía semejante educación? «Salvajes brutales, taciturnos, astutos, crueles y a veces heroicos»,[16] pero capaces siempre de *mandar y de hacerse obedecer*.

Instrucción, en el sentido que nosotros le damos a ese término, casi no existía entre los espartanos. Muy pocas personas de la nobleza sabían leer y contar, y era tal su desprecio por todo lo que no fueran las «virtudes» guerreras que prohibían a los jóvenes interesarse por cualquier asunto que pudiera distraerlos del ejercicio de las armas.[17]

Si ese era el ideal pedagógico de las clases superiores, otro muy distinto era el que imponían a los ilotas y periecos. Recelosos del número y de la rebeldía de los ilotas, los nobles no les permitían la más mínima gimnasia, y con el pretexto de mostrar a sus propios hijos lo abominable de la embriaguez, obligaban a los ilotas a beber con exceso, y una vez alcoholizados, los hacían desfilar en los banquetes. Mas, como a pesar de todo –de los ejercicios que les prohibían, de la embriaguez que fomentaban para embrutecerlos– los ilotas se sublevaron en el año 464, las clases «selectas» echaron mano de un recurso verdaderamente decisivo. Organizaron una legión especial llamada la *kripteia*, o «emboscada». Los jóvenes nobles, ágiles y valientes, que la formaban, se escondían por la noche en los caminos y asesinaban a los ilotas más robustos o rebeldes.[18]

15. En la ceremonia llamada «del látigo», por ejemplo. Todos los años, ante el altar de Artemisa, los jovencitos eran azotados con violencia, sin permitirles quejarse, bajo pena de deshonor. Al que se había mostrado más impasible se lo proclamaba «vencedor del altar».

16. GUILLAUME, James, «Éducation chez les Spartiates», en BUISSON, Ferdinand, *Nouveau dictionnaire de pédagogie,* París, Hachette, 1911, p. 1920. Sobre la educación guerrera de los aztecas, véase ALEGRÍA, Paula, *La educación en México antes y después de la conquista*, México, Cultura, 1936, p. 42 y ss.

17. PLUTARCO, *Vidas paralelas*, t. I, *op. cit.*, p. 156: «Porque de las cosas buenas y envidiables que Licurgo preparó a sus ciudadanos fue una la sobra de tiempo, *no permitiéndoles que se dedicasen en ninguna manera a las artes mecánicas*».

18. He aquí cómo cuenta Plutarco esas hazañas de los jóvenes de «más juicio»: «Los magistrados a cierto tiempo enviaban por diversas partes a los jóvenes que les parecían tenían más juicio, los cuales llevaban solo su espada, el alimento absolutamente preciso, y nada más. Estos, esparcidos de día por lugares escondidos, se recataban y guardaban reposo; pero a la noche salían a los caminos, y a los que cogían de los ilotas les daban muerte; y muchas veces, yéndose por los campos, acababan con los *más robustos y poderosos* de ellos. Refiere Tucídides en su *Historia de la guerra del Peloponeso* que, habiendo sido coronados como libres aquellos ilotas que primero los espartanos habían señalado como *sobresalientes en valor*, recorrieron así los templos de los dioses, y de allí a poco *desaparecieron de repente, siendo más de dos mil en número*, sin que ni entonces ni después haya podido nadie dar razón de cómo se les dio muerte» (*Vidas paralelas*, t. I, *op. cit.*, p. 162). El destacado en bastardilla es mío.
PLATÓN, en *Les Lois*, *Œuvres complètes*, t. VII, traducción de Victor Cousin, París, Pichon et Didier, 1831, pp. 25 y 330, da una versión distinta sobre la *kripteia*. Como el testimonio de Plutarco es terminante, no sería imposible que la *kripteia*, tal como Platón la describe –ejercicio militar en que los jóvenes eran lanzados a la

Con su realidad descarnada, el carácter de clase de la educación espartana se muestra a los ojos de todos. Sociedad guerrera, formada a expensas del trabajo del ilota y del comercio del perieco, Esparta poseía y gastaba el fruto del trabajo ajeno. Íntegramente dedicado a su función de dominador y de guerrero, el espartano noble no cultivaba otro saber que el de las cosas relativas a las armas, y no solo reservaba para sí dicho saber, sino que castigaba ferozmente en las clases oprimidas todo intento de compartirlo o apropiarlo. Pero no contento con subrayar las diferencias de educación según las clases, se esforzaba, además, por *mantener a los esclavos en la sumisión y el embrutecimiento, mediante el terror y la embriaguez*. Mientras, por un lado, la educación reforzaba el poder de los explotadores, frenaba por el otro, a las masas explotadas.[19]

Con diferencias exteriores, pero que nada modifican su sentido social, eso mismo encontraremos en la «democrática» Atenas. Estamos, sin embargo, tan acostumbrados a una representación idílica de la vida griega, que nos cuesta no poco percibir la crudeza originaria bajo el colorido falso y la reconstrucción convencional.

La Grecia de Schiller y Renan, de Ruskin y de Taine, continúa seduciendo a los espíritus con sus mirajes engañosos. En vano Nietzsche mostró violentamente los aspectos sombríos de la vida griega; en vano Deonna, Picard, Schuhl siguen mostrando en nuestros días lo que hay de falso y de grotesco en los pretendidos dogmas sobre «la perfección» y la «serenidad» de la vida ateniense. El «milagro» de que habló Renan sigue fascinando desde lejos con la calma y la luz que le atribuye.[20]

Tengamos el valor de apartar los mitos literarios y de reconocer al propietario de esclavos y al usurero calculador en esos pretendidos semidioses que discurrían siempre con palabras armoniosas bajo los pórticos de mármol blanco.[21]

Superior a Esparta como productora de mercancías, las circunstancias no impusieron a Atenas una organización tan estrictamente militar. Las diferencias de fortuna dentro de la clase superior fueron por eso más marcadas. Conocemos ya mediante qué procedimientos los grandes propietarios absorbieron la tierra de los pequeños. Un siglo antes de que Hesíodo aludiera en sus cantos a la opresión de

---

campaña por cierto tiempo, durante el cual debían llevar una vida emboscada sin dejarse sorprender de nadie–, se completase o perfeccionase con algunos de esos «trabajos prácticos» a los cuales Plutarco se ha referido únicamente.

19. Los espartanos carecieron de «teóricos» de la educación, en la forma que veremos después entre los atenienses y romanos. Las disposiciones relativas a la educación iban implícitas en sus costumbres. Me parece por eso completamente injustificada la opinión de HAILMAN, William N., *Historia de la pedagogía*, traducción de Edmundo González Blanco, Madrid, España Moderna, s/f, p. 15, que hace nada menos que de Pitágoras «el más noble representante del sistema dórico de educación». Más acertado creo que está Thomas Davidson cuando, a pesar de incluir a Pitágoras entre los dorios, no deja de decir que «*injertó* en el *ideal dórico* una teología místico-ética y una teoría matemática del mundo físico» (DAVIDSON, Thomas, *Aristotle and Ancient Educational Ideals*, Nueva York, Scribner, 1907, p. 29).

20. Véase especialmente SCHUHL, Pierre Maxime, *Essai sur la formation de la pensée grecque*, París, Félix Alcan, 1934, p. 1 y ss.

21. Spengler se burla con razón de los «clasistas alemanes» que creen que los atenienses «se pasaban la vida filosofando a orillas del Ilissos, en pura contemplación de la belleza» (véase SPENGLER, Oswald, *La decadencia de Occidente*, t. III, traducción de Manuel García Morente, Madrid, Calpe, 1926, p. 60).

los campesinos y al orgullo de los ricos, los campesinos de Megara, desposeídos de sus parcelas, se habían lanzado en el año 640 contra los ganados de los grandes propietarios y los habían masacrado.[22] La expansión del comercio imponía ya transformaciones en la agricultura. La demanda de lana obligaba a convertir los campos en extensas praderas para el pastoreo y a reunir por tanto, bajo un solo propietario, porciones de tierra que eran hasta entonces propiedad de varios. En el mismo siglo VI, las grandes cantidades de olivo que se debían exportar llevaron a un proceso semejante. El comercio y el botín de guerra no solo habían alterado la vieja organización, en gran parte comunista, de los tiempos de Homero, sino que habían diferenciado entre sí a los mismos ciudadanos. Así, por ejemplo, de los dos gimnasios que funcionaban en las afueras de Atenas, en el siglo VI, para la educación militar de los jóvenes, uno de ellos –la Academia– estaba destinado a los más patricios, y el otro –el Cinosarges– a los de situación algo inferior.

Con el aumento en las riquezas, el número de esclavos creció rápidamente:[23] por cada ciudadano libre se contaba por lo menos dieciocho esclavos y más de dos *metecos* (extranjeros y libertos equivalentes más o menos a los periecos de los espartanos). Para mantener a raya semejante ejército de esclavos era imposible prescindir de la «nobleza en armas». Al Estado, servidor de la nobleza, le interesaba por eso fundamentalmente la preparación física de sus ciudadanos de acuerdo a las «virtudes» que sobre todo estiman los guerreros. Palestras, gimnasios, institución de los efebos, todo estaba preparado para ello. Las representaciones en el teatro, las conversaciones en los banquetes, las discusiones en el ágora,[24] reforzaban en los jóvenes la conciencia de su propia clase como clase dominante. Al terminar el período de «efebo» un examen de estado comprobaba hasta dónde había llegado su educación, tanto en el manejo de las armas como en la comprensión de los deberes del ciudadano.

Lo mismo que entre los espartanos, el desprecio por el trabajo era completo. Cierto es que en otros tiempos Ulises fue capaz de fabricar su casa y su lecho y de probar repetidas veces su pericia en la construcción de barcos y de arados. Cierto también que su esposa bordaba telas con sus propias manos y que sus hijas –hijas de reyes– iban al río o a la fuente a lavar la ropa de la casa.[25] Los dominios no eran todavía muy extensos y el propietario y su familia los trabajaban muchas veces a la par de sus esclavos. Tampoco eran estos numerosos, y su situación estaba lejos de ser desesperada. Se los trataba con familiaridad y quizá con afecto.

Pero a medida que el propietario fue extendiendo sus dominios se fue alejando más y más del trabajo directo de sus tierras, y del trato afable a sus esclavos. Con-

22. Las contradicciones entre las clases eran ya tan acentuadas que en las poesías de Teognis, en la segunda mitad del siglo VI, los adjetivos «bueno» y «malo» no servían para clasificar el valor moral, sino para designar las clases superiores e inferiores (véase GOMPERZ, Théodor, *Les Penseurs de la Grèce*, t. II, traducción de Auguste Reymond, Lausana, Payot, 1905, p. 80).

23. Sobre el número de esclavos en Atenas, véase CICCOTTI, E., *El ocaso de la esclavitud en el mundo antiguo*, t. I, traducción de Miguel Domenge Mir, Barcelona, Henrich y Cía., p. 157. En igual sentido, BARBAGALLO, C., *Le Déclin d'une civilisation*, *op. cit.*, p. 24.

24. «La universidad griega era la ciudad y la ciudad griega era una universidad, una *Kultur-Staat*, como dicen los alemanes» (DAVIDSON, T., *Aristotle and the Ancient Educational Ideals, op. cit.*, p. 90).

25. CROISET, Alfred, *Las democracias antiguas*, traducción de Bernardo G. de Candamo, Madrid, Librería Gutenberg de José Ruiz, 1911, p. 22.

fiadas a los cuidados de esclavos intendentes que les hacían producir las rentas para el amo, las tierras no recibían sino muy rara vez la visita del rico propietario.

Los antiguos, cierto es, continuaron celebrando la agricultura como a la madre y nodriza de las artes, pero no hay que olvidar que la tierra fue entre ellos la forma fundamental de la riqueza[26] y que el «labrador» elogiado por Jenofonte no es el que trabaja la tierra con sus brazos sino el que dirige y «alienta a sus trabajadores como un general a sus soldados». El que quiera ser buen labrador, dice, «debe *procurarse* capataces dóciles y activos».[27]

Claro está que a medida que esos obreros «dóciles y activos» (los esclavos) aumentaban, el labrador propietario no solo se distanciaba de sus tierras, sino que empezaba a mirar como propio de esclavos o de pobretes el trabajo directo de la tierra y hasta cualquier otra forma de trabajo.

La división del trabajo fundada en la esclavitud hacía incompatible el ejercicio de un oficio con la consideración que se debe a sí mismo un gobernante. «Los trabajadores son casi todos esclavos –sentencia Aristóteles–. *Nunca una república bien ordenada los admitirá entre los ciudadanos*, o si los admite, no les concederá la totalidad de los derechos cívicos, *derechos que deben quedar reservados para los que no necesitan trabajar para vivir*.»[28]

Aun para los ojos de Pericles y Platón, Fidias no pasaba de ser más que un «artesano»,[29] y por eso Aristóteles proscribe terminantemente de la enseñanza de los jóvenes nobles las artes mecánicas y los trabajos asalariados: porque no solo alteran –dice– la belleza del cuerpo, sino porque quitan, además, al pensamiento, «toda actividad y elevación».[30]

Aunque sometidos a una disciplina menos brutal que la de Esparta, los jóvenes de Atenas seguían viendo en la guerra su ocupación fundamental, y en el despotismo la más perfecta forma de gobierno. La insolencia de las gentes que componían las clases directivas,[31] aun de los mismos que pasaban por amigos del pueblo, ha quedado bien marcada en las figuras de Alcibíades y Midias.

Los desplantes de Alcibíades son demasiado conocidos para insistir en ellos: ni qué hablar pues del lujo fastuoso de sus coches y caballos, ni de cómo usaba en su propia mesa las copas de oro que la ciudad destinaba a las ceremonias, ni de cómo tampoco por ganar una apuesta no tuvo miramiento en dar un bofetón a un hombre ilustre que apenas conocía.[32] Menos refinado que Alcibíades, pero no

26. «Todo lo que es esencial a la vida, la tierra lo proporciona a los que la cultivan» (JENOFONTE, *Œuvres complètes*, t. I, traducción de Eugène Talbot, París, Hachette, 1879, p. 151).

27. Ibíd., pp. 175 y 177.

28. ARISTÓTELES, *Politique*, *op. cit.*, p. 139. En igual sentido, véanse pp. 92-93 y 265-266.

29. MESSER, August, *Historia de la pedagogía*, traducción de Manuel Sánchez Sarto, Barcelona, Ed. Labor, 1930, 2ª ed., p. 39.

30. ARISTÓTELES, *Politique, op. cit.*, pp. 265-266. En las páginas 92-93 ya había dicho: «En un Estado bien constituido *los ciudadanos no deben tener que ocuparse de las primeras necesidades* de la vida; *eso es un punto que todo el mundo admite*».

31. «Los oligarcas deberían renunciar a prestar juramento como los que ahora prestan; porque he ahí los juramentos que en nuestros días hacen en algunos Estados: "Yo seré el enemigo constante del pueblo; yo le haré todo el mal que pueda hacerle"» (Ibíd., p. 441).

32. PLUTARCO, *Vidas paralelas*, t. III, *op. cit.*, pp. 14, 17, 19.

menos insolente, Midias gustaba ostentar su lujo y demostrar a los otros que la fortuna es una potencia. Desgraciado de aquel que lo ofendía; pero él se otorgaba el derecho de ofender impunemente a quien le disgustaba.[33]

Aristóteles tenía razón de sobra para decir que «en cuanto la constitución asegura a los ricos la superioridad política no piensan más que en satisfacer su orgullo y su ambición».[34] Muchos debían de ser esos gobernantes a quienes también alude Antístenes en el *Banquete* de Jenofonte: «tan sedientos de riqueza –asegura– que son capaces de cometer crímenes que avergonzarían a los más necesitados».[35] Después de referirse a la lentitud de la justicia y de los procedimientos en Atenas, el mismo Jenofonte pronuncia en otra oportunidad estas palabras de sentido no dudoso: «algunos dicen, sin embargo, que el Senado o el pueblo atienden con prontitud en cuanto ven dinero. Con dinero, estoy de acuerdo en eso, se hacen muchas cosas en Atenas, y se harían muchas más si fuesen también más los hombres con dinero».[36]

No en vano el poeta Menandro cantaba al oro en uno de sus versos; al oro dice que «vuelve siervos a los libres», pero que abre también «las puertas del infierno».[37]

Esos eran los personajes «venerables» que el joven ateniense escuchaba por lo común en los banquetes, en los pórticos, en el hogar, en el ágora. ¿Qué opinión tenían respecto del hombre y de la vida, y, por lo tanto, qué ideal de educación consideraban el mejor? Lo que pensaban del hombre lo ha expresado Aristóteles con extrema nitidez en una sentencia famosa que ha sido por desgracia muy mal interpretada: «El hombre –dijo– es, por su naturaleza, un animal político».[38] Político, entiéndase bien, y no «social», como se lo ha traducido muchas veces falseando su intención violentamente.[39] Porque «animal político» tiene en Aristóteles una significación bien distinta de la que los modernos podríamos atribuirle. Político deriva de «polis», que quiere decir «ciudad», es decir, la forma suprema a que llegó el Estado entre los griegos. De modo, pues, que para Aristóteles, la esencia del hombre residía en su capacidad para ser ciudadano, y como la ciudadanía no era privilegio sino de las clases dirigentes, he aquí a dónde viene a parar la famosa expresión del estagirita: *Solo es hombre el hombre de las clases dirigentes*.[40]

33. WEIL, Henri, *Les Plaidoyers politiques de Demosthène*, París, Hachette, 1883, p. 91. Demóstenes aseguraba en la querella contra Midias que «los simples ciudadanos son demasiado débiles para resistirle individualmente; pero reunidos en asamblea judicial pueden castigarlo» (ibíd., p. 100).

34. ARISTÓTELES, *Politique, op. cit.*, p. 427.

35. JENOFONTE, *Œuvres complètes*, *op. cit.*, p. 222. Véase también en el t. I, p. 76, cuando dice Sócrates al hijo de Pericles que los atenienses «prefieren una ganancia arrancada a los otros que una ayuda recíproca». Igualmente, t. II, p. 468.

36. Ibíd., t. II, p. 49.

37. MENANDRO, *Fragments*, París, Firmin Didot Frères, 1836, p. 100.

38. Así lo traduce textualmente THUROT, Jean-François, en ARISTÓTELES, *La Morale et la politique d'Aristote*, París, Firmin Didot Frères, 1824, p. 10. Pero luego añade entre corchetes, para «aclarar» el texto, lo siguiente: «Es decir, destinado a vivir en sociedad», lo que es falso.

39. BARTHÉLEMY-SAINT-HILAIRE, Jules, por ejemplo: «El hombre es un ser sociable», en ARISTÓTELES, *Politique*, *op. cit.*, p. 7.

40. Marx da esa misma interpretación. Véase *El capital*, t. I, traducción de Juan B. Justo, Buenos Aires, Biblioteca de propaganda «Ideal socialista», 1918, nota 1, p. 249. Sidney Hook dice: «Aristóteles definía el hom-

Formar el hombre de las clases dirigentes, ese fue el ideal de la educación en Grecia; y cuando el mismo Aristóteles define en otra oportunidad a la nobleza como «antigua riqueza y virtud»[41] nos volvemos a encontrar con el mismo pensamiento expresado todavía de manera más precisa. Lo de «antigua riqueza» aplicado a los nobles distinguía muy bien en la intención de Aristóteles las viejas riquezas de los terratenientes, de las *nuevas* riquezas de los comerciantes e industriales que empezaban ya a elevarse frente a aquellos. Lo de la «virtud», que a continuación le añade, exige una aclaración. ¿Qué entendía Aristóteles por «virtud», *areté*? Dejo la respuesta en labios de Thomas Davidson, agudo historiador burgués de la educación del pueblo griego: la clase desahogada –dice– «se consideró a sí misma sin más deberes que gobernar a las otras clases y cultivar la *virtud* (*areté*), término que, aun cuando significó diferentes cosas en diferentes tiempos, *siempre implicó aquellas cualidades que capacitan a un hombre para gobernar*».[42]

Para los griegos, pues, «virtud» no significó nunca «valor moral», y nunca tampoco –a no ser en el declinar de la vida griega– «se atribuyó la virtud a un hombre *que no tuviera noble cuna y riqueza territorial*».[43] Es lo que se desprende también de este otro pasaje de Aristóteles: «El aprendizaje de la virtud es incompatible con una vida de obrero y de artesano».[44]

En los primeros tiempos de la vida ateniense, cuando entre los Aquiles y los Agamenón uno solo entre cien sabía leer y escribir, la «virtud» del hombre de gobierno no estuvo muy distante del ideal guerrero y brutal de los espartanos. Pero más adelante, cuando la sociedad fue complicando su estructura y el trabajo del esclavo aseguró a las clases directivas un bienestar cada vez más acentuado, otros elementos se incorporaron al ideal de la «virtud».[45] Desvinculadas totalmente del trabajo productivo, fueron poco a poco considerando las actividades alejadas de la práctica y de la *necesidad como a las verdaderamente distintivas de las clases superiores*. El tiempo dedicado a esas ocupaciones y las ocupaciones mismas fueron calificados con una palabra intraducible, *diagogos*, pero que significa algo así como «ocio elegante», «juego noble», «reposo distinguido». Y como las concepciones religiosas reflejan paso a paso los movimientos de la sociedad que las

---

bre como un animal político, lo que significa literalmente un animal ciudadano que habita en la ciudad» (HOOK, Sydney, *Pour comprendre Marx*, traducción de Mario Rietti, París, Gallimard, 1936, p. 81).

41. He aquí el párrafo completo: «Muchas gentes, por el solo hecho de que su nacimiento es ilustre, es decir, *que poseen la virtud y la riqueza de sus antepasados que les asegura la nobleza*, se creen en razón de esa sola desigualdad muy por encima de la igualdad común» (ARISTÓTELES, *Politique*, *op. cit.*, p. 395).

42. DAVIDSON, T., *La educación del pueblo griego y su influjo en la civilización*, traducción de Juan Uña, Madrid, Ediciones de La Lectura, p. 61. Con respecto al sentido exacto de la palabra «virtud» –con que habitualmente se traduce la palabra griega *areté* que emplea Aristóteles–, véase una explicación más detallada en DAVIDSON, T., *Aristotle and the Ancient Educational Ideals*, *op. cit.*, p. 8.

43. DAVIDSON, T., *La educación del pueblo griego y su influjo en la civilización*, *op. cit.*, p. 66.

44. ARISTÓTELES, *Politique*, *op. cit.*, p. 39. «Trabajar –dice en la misma página– en las cosas indispensables de la vida para la persona de un individuo es ser esclavo: trabajar para el público es ser obrero y mercenario.»

45. «Desde que nuestros padres pudieron gustar las dulzuras del ocio a consecuencia de la prosperidad se entregaron con un magnifico ardor a la *virtud*; orgullosos de sus triunfos pasados y de sus éxitos desde las Guerras Médicas, cultivaron todas las ciencias con más pasión que discernimiento y llevaron hasta el arte de la flauta a la dignidad de una ciencia» (ARISTÓTELES, *Politique*, *op. cit.*, p. 284).

produce, los dioses batalladores y guerreros de las épocas bárbaras fueron cediendo el paso a otros dioses equilibrados y serenos que saboreaban en el Olimpo una vida de perpetuo *diagogos*.

A partir de ese momento la *teoría* no solo se afirmó frente a la *práctica*, sino que se presentó, además, como su coronación. Pero si por el camino de la *teoría* se llegaría en breve a la filosofía, el arte y la literatura –todo eso, en fin, que los atenienses dieron en llamar «música», porque estaba bajo los auspicios de las musas–, no hay que olvidar en ningún momento que por vida práctica un noble no entendía nada parecido a las preocupaciones de nuestro trabajo, sino por un lado los deberes de marido, de padre y de propietario; por el otro, los quehaceres cívicos y religiosos del gobierno.

Al mismo tiempo que fue creciendo ese aspecto diagógico en la vida del ateniense noble, empezó este a sentir como una necesidad para sus hijos el auxilio de una nueva institución que hasta ahora no hemos encontrado: *la escuela que enseña a leer y escribir*. Fundada, según se cree, en los alrededores del 600 a.C., la escuela elemental venía a desempeñar una función para la cual ya no bastaba ni la tradición oral ni la simple imitación de los adultos. El gobierno de una sociedad complicada como la de Atenas exigía algo más que la dirección de un campamento como Esparta, y aunque parece que ya funcionaban desde tiempo atrás algunas contadísimas escuelas en que los metecos y los rapsodas enseñaban a fijar mediante signos los negocios y los cantos, no es menos cierto que recién a partir de esa época las *letras*, como se decía por entonces, se incorporaron a la educación de los eupátridas o nobles.

Capaces de gozar de la poesía, del arte y de la filosofía –de gozar en «ocio digno»–, esos nobles no olvidaban, lo repito, que seguían siendo guerreros ante todo. A la palestra por la mañana, a la escuela de música por la tarde, sus hijos pasaban alternativamente de las manos del *citarista* a las manos del *paidotriba*, y si bien el nombre de aquel ilustra de inmediato sobre cierto aspecto de la educación infantil, el nombre de este último –que en griego significa «golpeador de niños»– dice bien a las claras que la enseñanza militar había perdido muy poco de su antigua rudeza.

Lo que acabamos de decir sobre el carácter de clase de la educación ateniense parece no estar de acuerdo con algunos otros hechos que en apariencia lo contradicen. Se ha dicho, en efecto, que en Atenas –por lo menos, en la Atenas anterior a Pericles– la educación era libre y que el Estado no intervenía ni en la designación de los profesores ni en las materias que enseñaban. Solo a partir de los dieciocho años el joven ateniense, transformado en efebo, pasaba a ser dirigido por el Estado, y como la efebía era una institución de perfeccionamiento militar y cívico se podría deducir con aparente razón que el Estado tomaba únicamente a su cargo la enseñanza superior de la guerra y de las funciones del gobierno. Justo es decir que las escuelas elementales estaban dirigidas todas por particulares, a los cuales el Estado no exigía ninguna garantía; como es cierto también que la ausencia de programas oficiales dejaba a los maestros en aparente libertad.[46]

46. GIRARD, Paul, «Educatio (Athènes)», en DAREMBERG, C.-V. y SAGLIO, E., *Dictionnaire des antiquités grecques et romaines*, t. II, 1ª parte, *op. cit.*, p. 473.

Pero no es menos cierto también que el Estado reglamentaba el tipo de educación que el niño debía recibir en la familia y en las escuelas particulares;[47] que una ordenanza de policía cuidaba en las escuelas la moderación y la decencia; que un magistrado llamado *sofronista* vigilaba en las reuniones de los jóvenes el respeto a las conveniencias sociales; que el Areópago, además, no los perdía de vista un solo instante y que, por encima de todos, celoso y terrible, el Arconte-rey –de quien ha dicho Renan que desempeñaba las funciones de un inquisidor– espiaba la menor infracción al orden y a las leyes, a la religión y a la moral. «Desde que un hombre crece, y puesto que las leyes le enseñan que hay dioses, no cometerá jamás ninguna acción impía ni pronunciará discurso contrario a las leyes», sentencia Platón con claridad. Y para no dejar la más mínima duda sobre su pensamiento añade pocas líneas más abajo: «nosotros damos por fundamento a nuestras leyes la existencia de los dioses».[48]

La «libertad» de enseñanza no implicaba, pues, la libertad de doctrinas. El maestro no conformaba sus discípulos de acuerdo a su propio parecer; debía formar en ellos a los futuros gobernantes e inculcarles, por lo mismo, el amor a la patria, a las instituciones y a los dioses.

Pero la «libertad de enseñanza» no solo echaba sobre los hombros de los particulares los gastos de una institución que el Estado no costeaba, sino que reportaba a las clases dominantes una ventaja de primer orden. *El Estado cerraba la entrada de los gimnasios a los niños que no habían cursado los estudios en las escuelas y palestras particulares*. Con lo cual el Estado, al servicio de la aristocracia terrateniente, conseguía dos propósitos fundamentales: que los pequeños propietarios, que debían procurar a sus expensas la educación de sus hijos, no pudieran, sino por excepción, costearles los estudios hasta la edad de dieciséis años en que ingresaban al gimnasio. Y como *solo eran elegibles para los cargos del Estado los jóvenes que habían pasado por la enseñanza del gimnasio*, se comprende que el resultado de la «enseñanza libre» fue concentrar todos los cargos entre las manos de las familias nobles.

Todo esto, que yo he tardado tanto en exponer, es lo que Jenofonte, con su franqueza habitual, traduce en dos líneas de una claridad perfecta, aunque refiriéndose a la educación entre los persas: «Está permitido a todos los persas (libres) enviar a sus hijos a las escuelas comunes. Sin embargo, *solo los que pueden criar a sus hijos para no hacer nada los envían; los que no pueden no los envían*».[49]

Algunos preceptos de Solón son particularmente ilustrativos. «Los niños –dice– deben ante todo aprender a nadar y a leer; los *pobres* deben enseguida

47. Homero, por ejemplo, servía de texto en todas. En opinión de los griegos, Homero había escrito para agradar, pero *ante todo* para enseñar. Se lo consideraba por eso como al educador por antonomasia. *La Odisea*, en especial, era apreciada como «una colección de buenos consejos y hasta de buenas recetas para la vida cotidiana» (véase BÉRARD, V., *Introduction à l'Odyssée*, t. II, París, Les Belles Lettres, 1924, pp. 237 y 241).

48. PLATÓN, *Les Lois*, en *Œuvres complètes*, t. VIII, *op. cit.*, pp. 212 y 217.

49. JENOFONTE, *Œuvres complètes*, t. II, *op. cit.*, p. 198. Es sabido que la *Ciropedia* de Jenofonte, de la cual he tomado esas líneas, era una especie de novela pedagógica. Todo lo que dice sobre la educación entre los persas no es más que una sátira disimulada de las costumbres de Atenas. Platón dice: «Los hijos de los ricos no solamente son enviados antes a las escuelas, sino que son también los últimos en abandonarlas» (véase *Diálogos*, t. II, traducción y edición de Juan B. Bergua, Madrid, p. 63).

ejercitarse en la agricultura o en una industria cualquiera, los *ricos*, en la música y en la equitación y entregarse a la filosofía, a la caza y a la frecuentación de los gimnasios.»[50] El hijo de un artesano –cuando no seguía siendo analfabeto a pesar de la ley– apenas si alcanzaba, en el mejor de los casos, los más elementales conocimientos en lectura, escritura y cálculo. El hijo de un noble, en cambio, podía realizar plenamente el programa de una educación que comprendía todos los grados; es decir, escuela y palestra hasta los catorce años; gimnasio hasta los dieciséis; efebía hasta los dieciocho; ciudadanía desde los veinte hasta los cincuenta; vida diagógica desde los cincuenta hasta la muerte.

Esa era la educación de un noble terrateniente y propietario de esclavos en la época que precede al siglo V; la educación de un «hombre ateniense»[51] que despreciaba el trabajo y el comercio, pero que después de practicar la guerra y el gobierno ponía el «ocio digno» como final y recompensa de una existencia cumplida.

Mas a partir del siglo V un poderoso movimiento se suscita en contra de esa educación: la «vieja educación» de que hablaba en *Las nubes* Aristófanes. ¿Quiénes eran los iniciadores de ese movimiento? ¿En nombre de qué clases sociales reclamaban o imponían una «nueva educación»? Eso es lo que ahora trataremos de aclarar.

Dijimos ya que alrededor del siglo V el comercio marítimo y el desarrollo del cambio impusieron a la vida ateniense un ritmo bien distinto. La nobleza tradicional o eupátrida –que fundaba su hegemonía en la posesión de la tierra– vio crecer y afirmarse a otra clase social hasta entonces despreciada: la de los metecos o comerciantes, cuya riqueza estaba ligada de tal modo a los negocios de la navegación que se la nombró más de una vez «la gente de las costas».[52] Dominada Persia, y asegurado el comercio marítimo, una *nueva riqueza* asomaba arrogante frente a la *vieja riqueza* de los nobles. El *diagogos* u «ocio digno» que había sido hasta entonces un privilegio de estos últimos empieza a ser ahora algo así como un regalo que otorga a muchos el dinero. Algunos hombres de Estado como Cleón, el curtidor, e Hipérboles, el fabricante de lámparas, comienzan a surgir de entre los «nuevos ricos», y aunque la nobleza se escandaliza, no por eso deja de mirarlos con respeto. Céfalos, el padre de Lisias, aunque meteco y fabricante de escudos, figura nada menos que en la *República* de Platón, y no ha de faltar mucho para que Demóstenes aluda también, sin ninguna cortedad, a la fortuna adquirida por su padre como armero y ebanista.

La creciente importancia de los comerciantes, los armadores y los industriales –gentes nuevas sin «gloriosos abuelos»– ha impuesto desde abajo una transformación que se revela en muchas cosas: a la tragedia ha sucedido la comedia; a la noción del deber, la noción del bienestar; a las creencias religiosas, el escepticismo burlón. El movimiento de las mercancías, con no ser exagerado, ha roto, sin

50. Citado por BUISSON, F., en su artículo del *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, *op. cit.*, p. 127.

51. Así se dirigían los oradores a los ciudadanos. La expresión es distinta de «ateniense» simplemente.

52. CROISET, A., *Las democracias antiguas*, *op. cit.*, p. 40.

embargo, las viejas trabas: a fuerza de producir para el mercado y de acumular riquezas, los intereses comunes ceden el paso al interés del individuo, y se siente este tan feliz y seguro de sí mismo que lanza por boca del poeta Timoteo su desafío orgulloso: «Fuera de aquí la vieja Musa». Algo del siglo de Voltaire hay en ese siglo de Pericles: la confianza en la vida, la ilusión del progreso indefinido, la curiosidad por la técnica de los oficios. Hasta una necesidad de invenciones se siente aflorar en todas partes, a punto tal que en la constitución de Mileto, Hipodamus promete privilegios a los creadores de nuevas técnicas que puedan dar beneficios al Estado.[53]

Ideólogos auténticos de la «nueva riqueza», los *sofistas* afirman que «el hombre es la medida de las cosas», y parecen encerrar en esa frase la misma doctrina que muchos siglos más tarde levantará como bandera el individualismo burgués. Todas las ideas recibidas empezaban a parecerles «relativas», y si el subjetivismo en la moral era por sí peligroso, la manera como Trasímaco, por ejemplo, enfrentaba el derecho positivo rayaba casi en lo revolucionario. «El derecho positivo –decía– es lo que aprovecha al que es más fuerte.»[54]

Extraordinaria osadía que nos muestra el camino recorrido por el hombre desde las «costumbres invariables» de los primitivos hasta este momento singular en que empieza a comprender la insignificancia de muchos dogmas, el despotismo de muchas tradiciones. Para este «nuevo hombre» era necesaria una nueva educación. Pero en ninguna de las escuelas que había en Atenas se la podía proporcionar. El ideal pedagógico hasta entonces dominante era el ideal que los terratenientes habían concebido e impuesto; el nuevo ideal era el de los comerciantes y los industriales, excluidos hasta ahora del gimnasio. Los sofistas lo recogieron sagazmente, y lanzaron al mercado su trabajo intelectual.

Artesanos también ellos, no desdeñaban el trabajo, ni la propaganda chillona de la calle; y para probar en cuánta estima tenían a las despreciadas labores de los artesanos, algunos como Hipias se presentaron en Olimpia con vestidos y zapatos que ellos mismos habían fabricado.[55]

Atacando de frente la tradición dominante, los sofistas se propusieron no solo dar a los atenienses los conocimientos que la vida práctica requiere, sino, además, secularizar la conducta e independizarla de la religión.[56] No importa que aquellos embelequeros se perdieran a menudo en el charlatanismo y el vacío; su curiosidad enciclopédica –la polimatía, como decían los griegos– se orientaba hacia las ciencias nacientes, lanzaba audazmente los porqué, abría caminos en

53. Citado por SCHUHL, P.M., *Essai sur la formation de la pensée grecque*, *op. cit.*, p. 346. El mismo autor anota: «En ese momento un desarrollo de la civilización en el sentido mecánico no hubiera sido "inconcebible"». Hay exageración, pero marca bien ese momento.

54. Una excelente monografía de conjunto es la de RICHET, Raúl, «Sócrates y los sofistas», en *Los grandes pensadores*, t. I, Madrid, edición de la *Revista de Occidente*, 1925, p. 93.

55. PLATÓN, *Diálogos*, t. I, *op. cit.*, p. 40. Sócrates, tan vecino a los sofistas por muchos aspectos, reivindicaba también las virtudes del trabajo que él mismo conoció como escultor. En las *Memorables* aconseja al ciudadano Aristarco, que vive en la miseria, que se decida a trabajar en las mismas industrias de los artesanos: «¿Cuáles son los hombres más sabios –le dice–, los que permanecen en el ocio o los que se ocupan de cosas útiles? ¿Cuáles son los más justos, los que trabajan o los que sin hacer nada deliberan sobre los medios de subsistir?» (véase JENOFONTE, *Œuvres complètes*, t. I, *op. cit.*, p. 58).

56. ROBIN, Léon, *La Pensée grecque et les origines de l'esprit scientifique*, París, La Renaissance du livre, 1923, p. 59.

todas direcciones. Sócrates, sin duda, se burlaba de algunos, pero no de todos.[57] La ciencia desinteresada no tenía atractivos para él, y había hecho, además, del problema moral el centro predilecto de sus meditaciones. Pero si fácil le fue a veces demostrar la eficacia de su propia ironía, en buena parte se debió a que los sujetos que detenía a conversar eran espíritus que habían escuchado a los sofistas, y que se habían enriquecido con una instrucción amplia y variada. Instrucción, en verdad, demasiado formalista –como toda la enseñanza enciclopédica que se realiza de manera apresurada–, y cuyos lados débiles no podían escapar a la sagacidad de Sócrates. Los contemporáneos, sin embargo, colocaron a Sócrates entre los sofistas, y no se engañaban del todo. Su enseñanza llevaba, como la de aquellos, un fuerte carácter antitradicional y debía inspirar, como inspiró, una firme reacción conservadora. Para Platón, el aristócrata, la capacidad de pensar, la capacidad de entrever las ideas eternas, dependía de un sexto sentido que una minoría muy exigua –la más selecta entre los nobles– únicamente poseía. Para Sócrates, el artesano, la capacidad de pensar estaba en todos, y bastaba simplemente dialogar con destreza para enseñar a los hombres a extraer conclusiones por sí mismos: vigorosa afirmación del pensamiento reflexivo frente al dogma intangible de las edades anteriores.

El sofista Damón, preceptor de Pericles, gustaba decir que para reformar las costumbres de un pueblo bastaba agregar o suprimir una cuerda a la lira.[58] Así expresado el pensamiento es falso; pero su verdad salta a los ojos en cuanto lo invertimos. Algo grande debe de haber ocurrido en la estructura económica de un pueblo para que sus clases dominantes sientan la necesidad de añadir una cuerda a la lira. Y eso fue lo que ocurrió en los alrededores del siglo V; los perfeccionamientos de la técnica no solo llevaron a los tocadores de flauta a introducir en la música audaces modulaciones, sino que permitieron, además, añadir dos cuerdas a la lira. Los viejos cantos dorios, sencillos como para fiestas de guerreros, desaparecieron ante los cantos lidios o frigios, más complicados y lánguidos como para fiestas de hombres satisfechos. Una educación para la prosperidad o «eudemonismo»: esa era la educación que en todas partes se reclamaba. La «virtud» del terrateniente guerrero que aspiraba a formar, ante todo, combatientes, empalidecía frente al «bienestar» del enriquecido próspero que aspiraba a formar individuos conscientes de su propio valor y capaces de abrirse camino de cualquier manera. Por eso tan pronto un sofista se recostó bajo un árbol del gimnasio, lo rodearon jubilosos sus discípulos enriquecidos.

Enriquecidos eran los jóvenes que seguían a los sofistas,[59] que escuchaban a Sócrates, que frecuentaban los gimnasios. Los gimnasios se convirtieron en los

57. «Es una exageración que ha durado demasiado la de representarse a Sócrates en guerra encarnizada con todos los sofistas en general. Hay que hacer una excepción para un maestro de real valor como Protágoras, a quien Sócrates estimaba» (DANTU, Gustave, *L'Éducation d'après Platon*, París, Félix Alcan, 1907, p. 105 y nota 3).

58. PLATÓN, *La república o coloquios sobre la justicia*, t. I, traducción de José Tomás y García, Madrid, Navarro, 1886, p. 207. Véase la nota 2 sobre Damón.

59. En las «Definiciones», que van al final de *La república*..., Platón define al sofista como a un hombre que «anda a la caza de jóvenes ricos y distinguidos para obtener algún provecho» (PLATÓN, *La república o coloquios sobre la justicia*, t. II, *op. cit.*, p. 327).

alrededores del siglo IV en los sitios de reunión de la sociedad elegante. Mostrarse en ellos era como decir que no se estaba obligado a trabajar para vivir.[60] Y quizá fueran muchos los amigos y discípulos de Sócrates como ese joven Cherefón,[61] de tez pálida y de cuerpo enfermizo, que vivía encerrado durante el día y que solo de noche se mostraba en los cenáculos, a la manera de un frágil Marcel Proust. ¿Qué buscaban los hombres jóvenes en la enseñanza del sofista que pagaban a buen precio? Una cosa sobre todo: la sabiduría práctica que evita los escollos, y los consejos fecundos que aseguran el éxito en la oratoria. Protágoras señalaba, en efecto, como fin de la educación «dar buenos consejos en asuntos domésticos para que los jóvenes arreglen su casa lo mejor posible, así como capacitarlos en asuntos políticos para dominar los negocios de la ciudad».[62]

El saber desinteresado no seducía a los jóvenes del siglo V, y Sócrates compartía de tal modo esa opinión que les aconsejaba volver las espaldas a los problemas difíciles de la geometría y de los cuerpos celestes, «porque no veía en esos estudios ninguna utilidad».[63]

La oratoria política requería, en cambio, conocimientos variados, pero no profundos, y por encima de todo, riqueza dialéctica, soltura y agilidad mentales. Más que el saber propiamente técnico del abogado –útil sin duda, pero no indispensable porque la parte jurídica de los alegatos se podía encargar a cualquier logógrafo especializado para eso– interesaban ahora todas esas arterias del razonamiento capcioso en que hábilmente se va empujando al adversario hasta hacerlo rodar en una trampa de efecto fulminante.[64]

Aun en ausencia de todo mandato oficial, el orador prestigioso que señoreaba su público podía tener en sus manos la dirección de la Asamblea.

La comedia griega ha satirizado largamente la vida de esos oradores, con sus riquezas de origen turbio y su conducta tampoco transparente. Sin negar lo que había de legítimo en semejante reproche,[65] se comprende y hasta se justifica la infatuación de aquellos advenedizos, hijos o nietos de algún industrial, banquero o comerciante despreciado por los patricios, y a quien ellos vengaban de la antigua humillación manejando no solo los negocios de la nobleza, sino controlando en los detalles su política.

60. GIRARD, Paul Frédéric, *L'Éducation athénienne*, París, Hachette, 1889, pp. 298-302.

61. Véase ARISTÓFANES, *Comédies*, t. I, traducción de Hilaire Van Daele, París, Les Belles Lettres, 1923, nota 2, p. 167.

62. MESSER, A., *Filosofía antigua y medieval*, Madrid, edición de la *Revista de Occidente*, 1933, nota de p. 63.

63. JENOFONTE, *Œuvres complètes*, t. I, *op. cit.*, p. 131.

64. «La elocuencia del siglo V es, ante todo, un instrumento de lucha; es el producto robusto y vivaz de los debates, violentos o graves, de las asambleas políticas y judiciales: para conseguir la adhesión de un auditorio vibrante y difícil, para rechazar una acusación o arrancar una condena, el ateniense debe saber manejar la palabra pública» (CLOCHÉ, Paul, *La civilisation athénienne*, París, Armand Colin, 1927, p. 88).

65. Hipérides puede ser representativo. He aquí lo que dice Jules Girard como resumen de su biografía: «Tal era Hipérides en su vida privada: sensual, hombre que cedía sin reserva a las tentaciones que le ofrecía la licencia de costumbres de su siglo, desenfrenado en sus pasiones, sin cuidado ni de la opinión de sus deberes ni de su dignidad de padre, y prodigando en locas disipaciones las riquezas que ganaba con su elocuencia» (GIRARD, Jules, *La elocuencia ática*, traducción de Edmundo González Blanco, Madrid, La España Moderna, s/f, p. 88).

El advenimiento de nuevas clases sociales había trastornado de tal modo las viejas relaciones, que se descubría su influencia hasta en la disciplina de la escuela. El látigo del maestro y el bastón del gimnasiarca empezaron a parecer instrumentos de tortura. *De todas partes se pedía una escuela más humana, más alegre, menos rígida*. Los hijos de los comerciantes y de los industriales se resistían a vivir en la escuela como en un cuartel.

La «vieja educación», en efecto, imponía a los niños un rigor de soldados. Antes de entrar a la escuela del gramático o del citarista, los niños eran acompañados por un esclavo –o *pedagogo*– hasta un lugar de concentración en que se reunían los alumnos del mismo barrio. Formaban allí una columna, y emprendían en orden la marcha hasta la escuela: con el paso rítmico y los ojos bajos.[66] Los niños de ahora,[67] que Aristófanes criticaba, ya no iban en columna: separados y alegremente, se encaminaban a la escuela mirando con tranquilidad lo que encontraban. Y cuando volvían a la casa, dice Aristófanes, lo llamaban al padre «viejo chocho».

¿Cómo reaccionaron las clases dirigentes contra esta irrupción de clases nuevas que las amenazaban en la riqueza, en la política, en la religión, en la moral, en la educación? Por un poderoso movimiento de terror político y de vigilancia pedagógica. Un decreto, instigado por el adivino Dispeithes,[68] exigió al pueblo que denunciara a todos los que no reconocían las cosas divinas o enseñaban teorías heterodoxas sobre las cosas celestes: y unos detrás de otros empezaron a caer los inculpados. Desde Anaxágoras, acusado de impiedad (año 433), y desde Diágoras, cuya cabeza fue puesta a precio (año 415), hasta Protágoras, desterrado, y Sócrates, condenado a la cicuta (año 399). La persecución no se realizaba únicamente contra las personas; una pesquisa minuciosa se practicaba también sobre los libros. Todos los que habían comprado, por ejemplo, los libros de Protágoras, recibieron orden, por boca del heraldo, de depositar sus ejemplares sobre el ágora, y una vez formado un buen montón, el fuego dio cuenta de ellos.[69] Así la «luminosa» Atenas castigaba con un auto de fe a los que habían osado pensar fuera de las normas consagradas.

Pero la reacción no se dirigió únicamente contra los adultos sospechosos. El Estado comprendió la necesidad de controlar de modo más minucioso la enseñanza de la escuela, para impedir que las ideas subversivas se infiltraran en los niños. Aristóteles se quejó de la excesiva libertad que hasta entonces el Estado

66. ARISTÓFANES, *Les nuées*, en *Comédies*, t. I, *op. cit.*, p. 205.

67. Año 423 en que se representaron *Las nubes*, de Aristófanes.

68. Véase GLOTZ, Gustave, *La Cité grecque*, París, La Renaissance du livre, 1928, pp. 196 y 236.

69. Los libros de Protágoras fueron «recogidos de manos de quienes los poseían y quemados en el foro a voz de pregonero». Véase LAERCIO, Diógenes, *Vidas, opiniones y sentencias de los filósofos más ilustres*, t. II, traducción de José Ortiz y Sanz, Madrid, Navarro, 1887, p. 200. El mismo Diógenes Laercio dice que la causa inmediata del castigo fue un tratado de Protágoras que empezaba así: «De los dioses no sabré decir si los hay o no los hay, pues son muchas las cosas que prohíben el saberlo, ya por la oscuridad del asunto, ya por la brevedad del hombre». Sobre los procesos de impiedad en Atenas, véase DERENNE, Eudore, *Les Procès d'impiété. Intentés aux philosophes à Athènes au Vme et au IVme siècles avant J.C.*, París, 1930, p. 48 y ss.

había permitido a los maestros y exigió una vigilancia estricta sobre sus enseñanzas y sus métodos.[70] No pasarán muchos años hasta que aparezcan, por vez primera, los *programas oficiales*.[71]

Teóricos de la educación propiamente dicha, Platón y Aristóteles interpretaron, cada cual a su modo, el sentir de las clases dominantes en ese momento revuelto de la vida ateniense. ¿Cómo procurar la «armonía» social, perturbada por las contradicciones entre las clases que la Guerra del Peloponeso había sobre todo agudizado? ¿Cómo atajar las rebeliones del individualismo indisciplinado, que el comercio y la industria introdujeron? ¿Cómo reforzar al mismo tiempo el poder de las clases dominantes? He ahí el problema que enfrentaron Platón y Aristóteles, y al cual dieron las respuestas que en gran parte conocemos.

¿Cuál es el fin supremo de la educación para Platón?[72] Formar *guardianes del Estado* que sepan ordenar y obedecer según *la justicia*. Pero, ¿qué es la justicia para Platón? La justicia es una armonía: una armonía que el *individuo* debe mantener dentro de sí acordando la sabiduría, la fuerza y la prudencia y que la *sociedad* debe realizar también entre las tres «virtudes» que corresponden a las *clases* en que se divide: la *sabiduría* de los filósofos, la *fuerza* de los guerreros, la *prudencia* de los trabajadores. La justicia, según Platón, será lograda a condición de que cada clase social realice su función propia sin amenazar el equilibrio general ni intentar cumplir funciones que no le corresponden.[73] Que cada clase cumpla, pues, con la virtud que le es privativa: que los filósofos piensen, que los guerreros luchen, que los obreros trabajen para los filósofos y los guerreros.[74] Si esa justicia se realiza –peregrina justicia como ustedes ven, pero la única que conciben las clases dirigentes–, la sociedad no experimentaría jamás el más mínimo tropiezo. El afán de las aristocracias por mantenerse indefinidamente en el poder se muestra sin reticencias en la «armonía» de Platón y encuentra en una metáfora famosa su expresión más exacta: «Una república –dice Platón– que desde su origen ha asegurado a sus miembros una *formación feliz*,[75] se parece a un círculo cuya circunferencia se extendería sin cesar».[76]

70. ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, I, 13, 7.

71. GIRARD, P., «Educatio (Athènes)», en DAREMBERG, C.-V. y SAGLIO, E., *Dictionnaire des antiquités grecques et romaines*, *op. cit.*, p. 473.

72. Al abordar el problema educativo, Platón deja expresa constancia de que no se propone definir la educación de los comerciantes o la de otras profesiones, sino la que lleva a formar ciudadanos completos (PLATÓN, *Œuvres complètes*, t. VII, *op. cit.*, p. 52).

73. PLATÓN, *La república o coloquios sobre la justicia*, t. I, *op. cit.*, p. 199.

74. «*La república*, de Platón, en tanto que la división del trabajo figura en ella como principio formador del Estado, no es más que la idealización ateniense del sistema egipcio de castas, pues para él, como para otros de sus contemporáneos, por ejemplo, para Isócrates, pasa Egipto como modelo de país industrial y conserva ese carácter aún para los griegos del tiempo del Imperio Romano» (MARX, K., *El capital*, t. I, traducción de Juan B. Justo de la 4ª ed. alemana, Buenos Aires, Biblioteca de propaganda «Ideal Socialista», 1918, 2ª ed., p. 280. Véase también la nota 3 de la p. 259).

75. Es decir, que cada clase cumpla satisfecha con su «virtud».

76. PLATÓN, *La república o coloquios sobre la justicia*, t. I, *op. cit.*, p. 206.

¿Qué ocurriría, en cambio, si cada clase no permaneciera en su puesto? El mismo Platón contesta más tarde en un pasaje de *Las leyes* en que alude a las desdichas que caen sobre un pueblo cuando cada uno se cree capaz de juzgarlo todo: «Un tal estado de espíritu –dice– conduce a los peores excesos, porque a consecuencia de esa independencia, viene la que se sustrae a la autoridad de los arcontes; de aquí se pasa al desprecio del poder paterno y no se tiene ya para la vejez y sus consejos la sumisión debida. A medida que se aproxima el término de la extrema libertad, se llega a sacudir el yugo de las leyes, y cuando se ha llegado a ese límite, no se respeta ni promesas ni juramentos; no se reconoce ya a los dioses,[77] y se renueva la audacia de los antiguos Titanes».

La referencia a los Titanes no es una simple figura literaria. Receloso de la muchedumbre, Platón vio siempre en ella a «una especie de monstruo feroz» –son sus palabras–[78] que es necesario tener alejado y en la más absoluta independencia. *Excluirlo de la vida intelectual de los filósofos y de la vida moral de los guerreros* era para Platón no solo necesario, porque la práctica absorbente de los oficios no podía asegurar el «ocio» que el estudio requiere, sino además absolutamente indispensable para *mantener somnoliento al «monstruo feroz», e impedirle renovar la audacia de los Titanes*.

Más franco todavía que Platón, Aristóteles no se ampara ni disfraza con las metáforas y los mitos: en él [hay] muy poco de armonías musicales y de sociedades comparadas a organismos. No solo sostuvo que la esclavitud estaba en la naturaleza de las cosas;[79] no solo afirmó, como ya dijimos, que las clases industriales son incapaces de «virtud» y de poder político, sino que reservando para muy pocos elegidos la visión de lo divino –que eso quiere decir teoría–, lanzó con crueldad su sarcasmo sangriento; «cuando los telares marchen solos y las cítaras suenen por sí mismas, entonces no necesitaremos ni esclavos ni patrones de esclavos».[80]

Tenía razón Aristóteles, como la tenía Platón: *una sociedad asentada en el trabajo del esclavo no podía asegurar la cultura para todos*. El rendimiento de la fuerza humana es tan exiguo que un mismo hombre no podía a la vez estudiar y trabajar. Los filósofos por eso debían conducir la sociedad; los guerreros, protegerla; los esclavos, mantener a los filósofos y a los guerreros. La separación de la fuerza física y de la fuerza mental imponía al mundo antiguo estas dos enormidades: para trabajar había que gemir en las miserias de la esclavitud; para estudiar había que recluirse en el egoísmo de la soledad.

77. Recordar que Platón en *Las leyes* dice que «damos por fundamento a nuestras leyes la existencia de los dioses» (*Œuvres complètes*, t. VIII, París, Pichot et Didier, 1832, p. 217).

78. PLATÓN, *República*, XI, 493, 4, 456; VII, 547.

79. ARISTÓTELES, *Politique*, *op. cit.*, p. 14.

80. «Si cada instrumento, en efecto, pudiera trabajar por sí mismo al recibir una orden o al adivinarla –como las estatuas de Dédalo o los trípodes de Vulcano, "que se presentaban solos, según dice el poeta, a las reuniones de los dioses"–, si las lanzaderas tejiesen solas, si el arco se moviese solo sobre la cítara, los empresarios no necesitarían obreros, ni los patrones, esclavos» (ARISTÓTELES, *Politique*, *op. cit.*, p. 13).

Veintitrés siglos hubo que esperar para que se cumpliera al pie de la letra la profecía involuntaria de Aristóteles: los telares empezaron a andar solos y las cítaras a sonar sin citaristas. Pero más de un siglo fue todavía necesario para que los hombres llevaran a la práctica la profecía total. Puesto que la máquina liberó al hombre del trabajo interminable, ya están de más, en nuestros propios días, los esclavos y el patrono.

Capítulo III

La educación del hombre antiguo. Segunda parte: Roma

De la comunidad primitiva, con «reyes» elegibles, Roma pasó también, como todos los pueblos conocidos, a la sociedad de clases fundada en la esclavitud. Grandes propietarios, o *patricios*, monopolizaron el poder a expensas de los pequeños propietarios o *plebeyos*, que aunque libres, estaban excluidos del gobierno. Las reivindicaciones incesantes de los últimos les dieron en el año 287 la igualdad política. Patricios y plebeyos, fusionados en una nueva nobleza, asumieron desde entonces la dirección de la política. Las rivalidades comerciales con los pueblos vecinos llevaron a Roma sin cesar a nuevas guerras, y así como Grecia ascendió triunfalmente después de la guerra con los persas, así Roma se enriqueció con la derrota de Cartago, y se inundó de esclavos y de oro.

En los primeros tiempos de la República –tiempos de la «vieja educación»–, Cincinato, como Ulises, araba él mismo su campo. La división del trabajo, todavía no muy acentuada, requería apenas un pequeño número de esclavos. El propietario compartía con sus servidores los afanes de la agricultura. La colaboración en el trabajo disminuía las distancias, y hasta una especie de familiaridad atenuaba la jerarquía.[1]

Los hijos del propietario se educaban junto a él, acompañándolo en las tareas, escuchando sus observaciones, ayudándolo en los menesteres más sencillos. Puesto que toda la riqueza venía de la tierra, las cosas de la agricultura debían asumir para los jóvenes una importancia primordial. Según que una familia fuera dueña de más o menos tierras, disponía de más o menos influencia en la política. Se ha hecho observar que el adjetivo *locuples*, que significaba «opulento», era una contracción de dos palabras, *loci plenus*, que quieren decir, textualmente: «el que está harto de dominios».

La posesión de la tierra aseguraba también los mejores puestos del ejército. Los costosos caballos y las armas pesadas eran privativos de los poderosos. Hasta el siglo II las legiones se componían no de soldados profesionales, sino de propie-

1. LOUIS, Paul, *Le Travail dans le monde romain*, París, Félix Alcan, 1912, p. 59.

tarios grandes y pequeños que abandonaban por un tiempo sus latifundios o sus parcelas para regresar después, por lo común, con más tierras y con más esclavos.

La agricultura, la guerra y la política formaban el programa que un romano noble debía realizar. Para aprenderlo no conocía otra manera que practicarlo. Junto al padre, ya lo vimos, se enteraba de la agricultura. Conocía la guerra, primero, en los campos de ejercicio; en la cohorte del general, después. Y en cuanto a la política, se adiestraba asistiendo a las sesiones en que se debatían los asuntos más ruidosos. Cerca de la puerta del Senado algunos pequeños bancos estaban destinados a los jóvenes. Desde allí se familiarizaban como oyentes en las mismas tareas en que pronto serían los gestores.

A los veinte años, el muchacho noble que sabía labrar la tierra y que había asistido a algunas batallas –en el ejército y en el Senado– estaba listo para la vida pública. La poca instrucción, en el sentido estricto, la recibía de algún esclavo letrado en quien el padre delegaba esas funciones. No hay que hacerse muchas ilusiones sobre la eficacia de semejante pedagogo. Cómplice del muchacho mucho más que su maestro, el esclavo le impartía una instrucción que superaba apenas las primeras letras.[2] En realidad, no se necesitaba mucho más. Cuando algunos años más tarde le tocaba al muchacho discutir en el Senado, no pensaba en la oratoria, sino en la acción. Pero ya entonces, mucho antes de que se le ocurriera teorizar sobre las reglas del buen decir, llevar escrito su alegato,[3] o cuidar los detalles del estilo, aquel hombre medianamente instruido era un artista del discurso.

Dentro del concepto que tenían los romanos, el «orador» era el hombre por excelencia. En una fórmula conocida Catón lo definió «como un hombre de bien (*vir bonus*), hábil en el arte de hablar». La fórmula es vaga si nos detenemos tan solo en las palabras. ¿Qué querrá decir, en efecto, «hombre de bien», *vir bonus*? Cuando tiempos después, Quintiliano aprueba esa definición y la explica, ya no nos puede quedar la más mínima duda sobre el contenido exacto de la fórmula. El orador –dice Quintiliano– «*es el verdadero político*, el hombre *nacido* para la administración de los asuntos públicos y privados, *capaz de regir a un Estado por sus consejos*, de establecerlo mediante leyes, de reformarlo por la justicia».[4]

Y más adelante, después de reconocer el retrato del «orador» perfecto en un personaje que Virgilio representa tranquilizando con la palabra a un populacho amotinado,[5] «he ahí ante todo el hombre de bien», dice enseguida.[6] El hombre de bien, el *vir bonus* de la definición de Catón, es el hombre de las clases gobernantes a quien la educación ha dado las cualidades necesarias no solo para cuidar y acrecentar los intereses de esas clases, sino para defenderlos también contra amenazas del «populacho amotinado».

2. BOISSIER, Gaston, «Romains», en BUISSON, Ferdinand, *Nouveau dictionnaire de Pédagogie,* París, Hachette, 1911, p. 1.785.

3. Fue Hortensio el primero que escribió un discurso para defender a Mesalla (BOISSIER, G., *Tacite*, París, Hachette, 1904, p. 199).

4. QUINTILIANO y PLINIO EL JOVEN, *Œuvres complètes*, traducción de Désiré Nisard, París, Firmin Didot Frères, 1853, p. 3.

5. Ibíd., p. 450.

6. «*Habemus igitur ante omnia virum bonum.*»

Esa era, en sus grandes líneas, la educación y el ideal de un romano opulento –*locuples*– en los viejos tiempos de la «virtud» republicana.

Pero no habían transcurrido muchos años cuando ya Salustio –como Hesíodo– lamentaba el orgullo de los ricos y la miseria de los pobres. La gran propiedad, creciendo a expensas de la pequeña, no solo aumentaba el número de los desposeídos, sino que exigía, cada vez con más urgencia, una muchedumbre de trabajadores esclavos.

Si a mediados del siglo V solo existía un esclavo por cada dieciséis hombres libres, después de la segunda Guerra Púnica el número de hombres libres era la mitad del número de esclavos. La conquista de las Galias por Julio César dio más de un millón de esclavos, y el mismo César en una sola oportunidad vendió más de cincuenta mil. En las grandes casas romanas, un esclavo especial llamado *nomenclator* no tenía otra misión que llevar las listas de los esclavos del amo; y es conocido que para Horacio poseer diez esclavos era ya un signo de miseria.

Cada una de las «gloriosas» legiones de Roma era seguida por una bandada de mercaderes de esclavos o *mancones*, que compraban a los soldados sus prisioneros. Y en esa forma, «royendo a los pueblos hasta los huesos», Roma aseguró a sus clases dirigentes el «ocio con dignidad», de que hablaba Horacio. Sin ninguna remuneración, sin ser interrumpido ni por el servicio militar ni por la guerra, el trabajo del esclavo daba un rendimiento continuado. La enorme división del trabajo a que se podía llegar con semejante masa de hombres asignaba a cada esclavo un sector reducido, con la consiguiente ventaja para la producción. Y a tanto había llegado esa fragmentación del trabajo entre los esclavos, que Cicerón le reprochaba a Pisón, como un signo de mal gusto, que el mismo esclavo que recibía a las visitas desempeñara, además, no sé qué otra función en la cocina.

Mas tan pronto el personal de los dominios rurales aumentó, en la medida que estos se extendían, las relaciones entre el amo y los esclavos adquirieron un aspecto diferente al que tenían en la época de la pequeña propiedad. Lejos de sus tierras, el romano noble no era ya el colaborador de sus obreros.[7] Estaban estos bajo las órdenes de un intendente –liberto o esclavo de confianza– que cuidaba con ojo atento las rentas del patrón. El desprecio del trabajo, como ocupación propia de esclavos, apareció al mismo tiempo, y sin muchas variantes nos encontramos en Roma el similar antagonismo entre el «trabajo» y el «ocio» que advertimos en Grecia.

Claro está que semejante multitud de esclavos no podía ser mantenida en la obediencia sino por el terror. Además de las cadenas con que trabajaban, los esclavos eran severamente vigilados. Roma no tenía, como Esparta, aquella institución llamada de la «*kripteia*», que le permitía exterminar a los ilotas descontentos; pero

7. «El tipo del gran terrateniente romano no es el del granjero que dirige por sí mismo la explotación. Por el contrario, es el hombre que vive en la ciudad, practica la política y quiere, ante todo, percibir rentas en dinero» (WEBER, Max, «La decadencia de la cultura antigua», en *Revista de Occidente,* julio de 1926, Madrid, p. 37).

otro sistema más pérfido conducía en ella al mismo fin. Los más robustos y temibles de los esclavos, en vez de ser apuñalados a traición por los jóvenes nobles, eran educados para gladiadores, con lo cual Roma se procuraba al mismo tiempo una diversión de orden estético, y una medida de orden social. La sangre que corría en los anfiteatros no tenía valor para el noble: «sangre vil», dirá Tácito, algún tiempo después.[8] Ningún cuidado, pues, al derramarla; ninguna consideración con aquellos desdichados. Un día en que a raíz de no haber sido descubierto el asesino de un noble rico se condenó a morir a los cuatrocientos esclavos que vivían en la villa, Tácito reconoció que «no hay otra manera de sujetar a esa ralea sino por el terror».

Ni qué decir, sin embargo, que después de cada sublevación de esclavos, alguna ley aparecía recomendando mejor trato y amenazando con penas a los que abusaban del esclavo. Catón, el austero Catón, resumen y prototipo de las virtudes romanas –aquel que removió un día a Manlio del Senado porque besó de día a su esposa a la vista de su hija–,[9] se pasó la vida vociferando contra el lujo y hablando de la necesidad de crear nuevos impuestos en proporción a los esclavos que tenía cada noble. Pero así como el ideal de la belleza no era incompatible en Atenas con la usura; así también las virtudes del *vir bonus* no eran en Roma incompatibles, no ya digo con la usura, sino ni siquiera con esos menesteres que entre nosotros están reservados a los *caftens*... Catón no solo martirizaba a los esclavos; no solo los instruía en determinadas artes para venderlos después a mejor precio; no solo abandonaba a los esclavos inservibles como a «hierro viejo»,[10] sino que cobraba, además, una tarifa a los que quisieran holgar con sus esclavas...[11]

El terror y los castigos, con haber sido durante mucho tiempo el único acicate para mantener despierto el trabajo del esclavo, repercutieron a la larga y de mala manera sobre el rendimiento del mismo. Con el látigo o con el palo no se lograba producir bueno ni mucho. A obreros que trabajaban con rencor no era posible entregarles, además, aparatos complicados o técnicas que exigían cierto esmero. Con burdos aparejos ni las tierras rendían, ni la explotación de las minas podía llegar hasta muy lejos. Incapaces de fertilizar el suelo, incapaces de trabajar a fondo el mineral, los propietarios andaban siempre en procura de nuevas tierras arables. Y como estas exigían muchos brazos, el ejército de esclavos se volvía más compacto. Para remediar en algo la inferioridad insalvable del trabajo del esclavo, los dueños de esclavos empezaron a premiar los mejores trabajos con algún *peculium*, y a ofrecer, además, la libertad a cierto precio. Como ese precio era siempre muy superior al precio de compra del esclavo, resultaba que libertar esclavos era un negocio casi tan bueno como adquirirlos. *Los esclavos libertados y los pe-*

8. BOISSIER, G., *Tacite*, *op. cit.*, p. 140.

9. PLUTARCO, *Vidas paralelas*, t. IV, traducción de Antonio Ranz Romanillos, Madrid, Calpe, 1919, p. 81.

10. Íbíd., p. 60. En igual sentido el ya varias veces citado libro de LOUIS, P., *Le Travail dans le monde romain*, *op. cit.*, pp. 182-183.

11. PLUTARCO, *Vidas paralelas*, t. IV, *op. cit.*, p. 87.

queños propietarios arruinados en el siglo IV por la gran propiedad o latifundio se dedicaron entonces al comercio y las industrias libres.

Como los periecos en Esparta, como los metecos en Atenas, estos comerciantes y artesanos no debían al Estado ninguna de las cosas que sabían. Los que habían sido antiguos esclavos aprendieron su oficio en casa de los amos, de algún otro esclavo viejo que los adiestró. En este sentido *cada hogar romano fue para los esclavos una escuela elemental de artes y oficios*. Los que habían sido, por el contrario, pequeños propietarios arruinados debían aprender ahora de los esclavos instruidos muchas de las cosas tenidas hasta ayer por despreciables.

La necesidad de una «nueva educación» empezó a sentirse en Roma a partir del siglo IV como un siglo atrás había ocurrido en Grecia; *y en el mismo momento también en que la clase aristocrática y agrícola abría paso a la otra clase comerciante e industrial*. Unidos en cofradías y corporaciones, los comerciantes y los artesanos que habían aprendido de tal modo a defenderse empezaron a tener influencia no solo en la política, sino también en la consideración social. Desde el siglo III tienen sitio de honor en los espectáculos; y en los grandes banquetes, no se los olvida.

Cosas muy irresistibles han debido suceder para que la aristocracia terrateniente comenzara a retirarse frente a esta otra aristocracia del dinero. No tenía límites, en efecto, el desprecio de los viejos aristócratas por todo lo que concernía a los negocios. Leyes estrictas, que posiblemente no fueron nunca cumplidas al pie de la letra, pero que ilustran bastante por su clara intención, prohibían a los senadores armar navíos de más de 300 ánforas,[12] es decir, de un tonelaje tan exiguo que no podían servir para el comercio. La nueva nobleza, la de los *caballeros*,[13] tomaba en sus manos precisamente todos esos negocios honestos y deshonestos que la nobleza senatorial juzgaba indignos de ejercer *directamente*.

Directamente, entiéndase muy bien. Porque aquellos patricios orgullosos no tenían el más mínimo escrúpulo en equipar a nombre de sus esclavos y libertos los mismos navíos que no podían fletar bajo su nombre.[14]

El desprecio por todas las formas del trabajo no dejó de ser por eso el rasgo fundamental de la nobleza. Los escultores y los pintores estaban a un nivel tan inferior como el de cualquier artesano. Solo se conoce en Roma un joven noble

12. LOUIS, P., *Le Travail dans le monde romain, op. cit.*, p. 139.

13. «El orden ecuestre, colocado en la jerarquía social por debajo del orden senatorial, era una nobleza de segundo grado, una especie de alta burguesía, que había tomado su nombre del lugar que ocuparon sus miembros en el viejo ejército. Se había transformado a la larga en una clase de financieros y hombres de negocios, verdadero partido político cuyas luchas con el orden senatorial fueron unas de las grandes causas de la caída de la República» (BLOCH, Gustave, *L'Empire romain*, París, Flammarion, 1922, p. 67).

14. Es lo que hacía Catón, por ejemplo, según cuenta Plutarco. Convencido de que «era hombre admirable y divino en cuanto a la fama el que dejaba en sus gavetas más dinero puesto por él que el que recibió» (PLUTARCO, *Vidas paralelas*, t. IV, *op. cit.*, p. 89), se dio también al logro «*y justamente al más desacreditado de todos*, que es el marítimo, en esta forma. Trató de que muchos logreros formasen compañía, y habiéndose reunido cincuenta con otros tantos barcos, él tomó una parte por medio de Quintión, su liberto, que cooperaba y navegaba con los demás; así el peligro no era por el todo, sino por una parte pequeña, y la ganancia era grande» (ibíd., t. IV, p. 88).

que se dedicara a esos oficios. Me refiero al nieto de Messala. Pero esta misma excepción no puede ser más elocuente. Messala permitió que le enseñaran la pintura porque se trataba de un niño sordomudo...[15]

A partir del siglo IV, ya dijimos, los miembros de la nueva clase empezaban a opinar de otra manera. Encontrando insuficiente la educación acordada hasta entonces a los nobles, comenzaban a exigir una nueva educación. Como los sofistas en Grecia, una turba de maestros apareció en Roma: para la enseñanza primaria, los *ludimagister*; para la media, los *gramáticos*; para la superior, los *retores*.

La primera noticia segura sobre una escuela primaria en Roma data del año 449 a.C. Se trataba de una escuela particular, como todas las de entonces, a la cual enviaban sus hijos las familias menos ricas. Las que no podían pagar en su propio hogar un instructor enteramente al servicio de los niños se ponían de acuerdo para costear entre varias los gastos de una escuela. *Artesano como cualquiera*, el maestro primario –*ludimagister*– era un antiguo esclavo, un viejo soldado, o un pequeño propietario arruinado que acumulaba un estrecho local llamado *pergula* y abría allí su «botica de instrucción». Como el local daba a la calle, todos los ruidos llegaban a la escuela, y para que la semejanza con los demás «negocios» fuera completa, las primeras escuelas que se abrieron en Roma se instalaron en el Foro, entre las mil y una tiendas de mercaderes que lo colmaban. Inútil decir que el oficio de maestro, como cualquier otro oficio que exigía un salario, era profundamente despreciado. *Todo salario*, a los ojos de los romanos como a los ojos de los griegos, *era una prueba de servidumbre*, y es conocido que Séneca, después de Cicerón, se rehusó a incluir la profesión de enseñar entre el grupo de profesiones liberales, es decir, de las profesiones de los «hombres libres».

Hombres «libres» eran, sin duda, los *ludimagister*; pero el hecho de tener que trabajar para vivir los situaba en un plano de despreciable inferioridad. La suerte de los artesanos era, en efecto, terrible: el hombre libre, que quería trabajar honradamente porque la pobreza lo obligaba, debía luchar en el mercado con el trabajo del esclavo, mucho más barato que el suyo. La desventaja de esa situación lo maniataba con deudas que no podía redimir, y en poco tiempo llegaba a envidiar desde su miserable «libertad», la situación menos mísera quizá de los esclavos.[16]

Unas veces casi en la vereda, otras casi en la azotea, la escuela de primeras letras se componía de algunos bancos para los alumnos y de una silla para el maestro. Escasos cubos y esferas casi siempre, algunos mapas a veces, constituían todo el material. Con la férula en la mano, el maestro hacía repetir, interminablemente, las monótonas lecciones sobre el texto de las Doce Tablas.

15. POTTIER, Eugène, «Educatio (Rome)», en DAREMBERG, Charles-Victor y SAGLIO, Edmond, *Dictionnaire des antiquités grecques et romaines*, t. II, 1ª parte, París, Hachette, p. 487.

16. «En el mundo antiguo solo podía ser hombre libre el dueño de un pedazo de tierra que le suministrase la primera materia para producir los objetos más indispensables. Y el hombre que no disponía de ese pedazo de tierra se veía obligado a entrar al servicio del que lo poseía. *Económicamente era un hombre perdido*; no podía dedicarse a la industria, ya que esta, en la acepción actual del término, no existía, pues cada uno producía personalmente la mayor parte de los objetos que había de utilizar» (HARTMANN, Ludo Moritz, *La decadencia del mundo antiguo*, Madrid, edición de la *Revista de Occidente,* 1925, pp. 20-21).

La retribución que obtenían los maestros era naturalmente muy exigua. Tanto que debían alternar su pobre oficio[17] con algún otro trabajo, como el de copista, por ejemplo. Pero otra circunstancia reagravaba, además, su no poca desgracia. *En principio el maestro no estaba legalmente autorizado a cobrar por sus enseñanzas*, aunque se admitía, sí, que recibiera regalos de parte de sus alumnos. Más adelante, esos regalos tendieron a convertirse en sueldo fijo que las familias pagaban. Pero la ley seguía ignorando la existencia de ese sueldo, y aún a fines del Imperio estaba prohibido perseguir judicialmente a los padres que no pagaban a los maestros la enseñanza que impartían a sus niños.[18]

La situación variaba un poco con respecto a los maestros de enseñanza media, *gramáticos*, y de enseñanza superior, *retóricos*. Mientras Roma fue un Estado reducido, sus clases dominantes podían contentarse con la enseñanza limitada de que hablamos. Pero a medida que el comercio y las guerras la pusieron en contacto con otros pueblos, y nuevas necesidades aparecieron, la instrucción somera dejó de ser suficiente. El *grammaticus* llevó entonces a domicilio la instrucción enciclopédica que hacía falta en la política, en los negocios, en las disputas de los tribunales. Desde la esmerada dicción hasta un rápido bosquejo de la filosofía, lo más esencial de la cultura lo daban los gramáticos: críticos autorizados que en cierto modo formaban la opinión.

Algo más hacía falta, sin embargo; algo más que procurase a los enriquecidos[19] no solo la cultura general que hace menos insolente el resplandor del oro, sino la cultura más especializada que conduce en línea recta a los altos cargos oficiales. La elocuencia, en la teoría y en la práctica, la elocuencia en el amplio sentido que empezaron a darle los romanos: esa fue la novedad que trajeron los retores. Lujosa novedad que se hacía pagar a un precio tan costoso que solo estaba al alcance de los ricos.

Tácito, por ejemplo, era un «hombre nuevo», es decir, un hombre que no tenía ningún pariente en el Senado. El padre, un enriquecido astuto, se esforzó por eso mismo en procurar a su hijo la educación del orador que podía llevarlo hasta los triunfos únicamente reservados hasta entonces a los nobles. La figura de Aper, de su *Diálogo de los oradores*, es precisamente la de uno de esos *parvenus* que Tácito conocería a maravillas, y que buscaban precisamente en la elocuencia los éxitos rápidos y ruidosos.[20]

17. El concepto que se tenía sobre el oficio de maestro se deduce de las siguientes palabras de *La necromancia*, de Luciano. Menipo cuenta a Filónides los castigos que vio en los infiernos y la triste condición a que se ven reducidos los que en la tierra fueron reyes y sátrapas. «Y de seguro que te reirías mucho más si hubieras visto a los que fueron reyes y sátrapas, entre nosotros, mendigando en el infierno u obligados por la necesidad a vender pescado salado o a *enseñar las primeras letras*» (LUCIANO, *Obras completas*, t. I, traducción de Cristóbal Vidal, Madrid, Biblioteca Clásica, 1910, p. 282).

18. COURBAUD, Edmond, «Ludus, Ludimagister», en DAREMBERG, C.-V. y SAGLIO, E., *Dictionnaire des antiquités grecques et romaines*, t. III, 2ª parte, *op. cit.*, pp. 1.379-1.386.

19. Que la educación era patrimonio exclusivo de la gente rica lo reconoce Plutarco en un pasaje explícito de su libro titulado *De libero educandis*: «Cualquiera –decía– podrá observarme: "Tú, que has prometido dar preceptos para la educación de los nobles, me parece que olvidas a los pobres y a la plebe y te acuerdas de instruir solo a los ricos". No es difícil dar una respuesta a esos. Yo desearía ardientemente que la instrucción fuese común a todos: pero si algunos (ciudadanos libres), por indigentes, no pueden servirse de mis preceptos, acusen a la suerte pero no a quien da estos consejos» (BASSI, Domenico, *Il pensiero morale, pedagogico, religioso di Plutarco. Studi e testi*, Florencia, Vallecchi, 1927, p. 74).

20. TÁCITO, *La Germania y diálogo de los oradores*, traducción de Barrientos, Sixto y Ezquerra, Madrid, Calpe, 1919, p. 49 y ss.

El retor no olvidaba un solo detalle: tenía algo de poeta y de actor, de abogado y de músico, de petimetre y de profesor de urbanidad. Preveía los gestos más insignificantes, y los discutía a fondo. Sabía, por ejemplo, hasta dónde debe levantarse el brazo en el exordio y cómo debe tenderse la mano en la argumentación. Graves polémicas se enardecían así sobre trivialidades para nosotros despreciables. Plinio, el Viejo, aconsejaba, por ejemplo, que el orador que transpira y se seca la frente debe tener mucho cuidado en no desarreglar su cabellera. Grave error, replicaba Quintiliano: un poco de desorden en la cabellera y en la toga no sienta mal al orador emocionado.[21]

¿Triquiñuelas de gente en decadencia o refinamientos de profesores que complican los asuntos a propósito para aumentar así la importancia de la escuela? Creerlo sería ignorar una de las armas más poderosas de gobierno en aquellos tiempos en que los asuntos se resolvían mediante la palabra. Los abogados romanos presentaban a sus clientes en los tribunales y los hacían gemir o implorar en posturas convenientes: mujeres cargadas de lutos, niños con las greñas sobre las frentes, antiguos soldados que se rasgaban las ropas para mostrar las cicatrices.[22] Esa era la atmósfera teatral del tribunal: esa era también la atmósfera no solo del Senado, sino hasta la que se respiraba en el ejército. Cuando César hubo pasado el Rubicón –dice Suetonio– «hizo presentarse a los tribunos del pueblo, que, arrojados de Roma, habían venido a su campamento. Arengó a los soldados e invocó su fidelidad llorando y rasgándose las ropas sobre el pecho».[23] Para nosotros esto es, sin duda, demasiado; para ellos era quizá poco.

Sin los medios poderosos de propaganda de que disponen las clases poseedoras de hoy, ¿cómo no iba a tener una importancia enorme en la educación del futuro hombre de gobierno la manera de llevar la toga, de estirar el brazo, de transmitir a la voz toda la gama de entonaciones según la pasión –dice Cicerón– que «quiere aparentar y que desee sugerir»?[24] «Emocionar –añade después– es toda la elocuencia.»[25] Distingue por eso al orador del filósofo: el filósofo habla para instruir, el orador para arrancar la adhesión.[26]

Aristóteles había señalado ya que el razonamiento oratorio no descansa precisamente sobre la verdad. «Cuando se trata de contener a un populacho ignorante y tumultuoso –decía el griego– de poco puede servir un silogismo.» ¿Y qué otra cosa pensaba el romano cuando colocaba en planos distintos al filósofo que demuestra y al orador que sugiere?

21. BOISSIER, G., «Romains», en BUISSON, F., *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, *op. cit.*, p. 1.787.

22. En su libro sobre el orador, Cicerón recuerda algunos de los procedimientos que él empleó para enternecer a los jueces. Para despertar la compasión, dice: «He tenido un niño de la mano, y alguna vez al hacer levantar a un acusado ilustre y al presentar su hijo pequeño y frágil en mis brazos, he llenado el foro con lágrimas y sollozos [*plangore et lamentatione complerimus forum*]» (véase CICERÓN, *L'Orateur*, traducción de Henri Bomecque, París, Les Belles Lettres, 1921, p. 129).

23. SUETONIO, *Los doce césares*, traducción de F. Norberto Castilla, Madrid, Biblioteca Clásica, p. 43.

24. CICERÓN, *L'Orateur*, *op. cit.*, p. 54. En la página 57 aconseja mantenerse erguido para parecer más alto; caminar poco y extender los brazos únicamente en los momentos patéticos.

25. Ibíd., pp. 69 y 126.

26. Ibíd., p. 61.

Nada de extraordinario tiene, pues, que Quintiliano se propusiera formar al futuro orador desde la cuna, y que se preocupase de elegirle una nodriza sin lenguaje vicioso, «porque un vaso –dice– conserva siempre el perfume con que primero lo impregnaron».[27] Las funciones que en la sociedad moderna desempeñan el púlpito, la prensa, la tribuna, el foro, el congreso, la escuela y aun la universidad estaban reservadas en aquel tiempo al orador.[28] ¿Cómo no prepararlo desde la cuna para lo que iba a ser su vida íntegra? Un emperador que no supiera expresarse con elocuencia parecía, por eso solo, indigno de reinar, y cuando se supo que Séneca era quien escribía los discursos de Nerón se tuvo la impresión de un escándalo monstruoso.

Una medida de particular importancia dictada por Augusto acentuó las diferencias entre el aristócrata terrateniente que se batía en retirada y el aristócrata de las finanzas que cada día ganaba un nuevo puesto. El servicio de las armas había sido hasta entonces un deber de los latifundistas que defendían sus propias tierras. Con la creación de ejércitos permanentes, Augusto separó las «virtudes» civiles de las militares. La guerra se volvió una profesión, y el rico romano liberado de esas cargas se encontró con que el tiempo le sobraba. En vano Catón seguía sosteniendo que el romano que no fuese soldado, labrador y magistrado traicionaba a la ciudad; en vano el mismo Quintiliano definía a la filosofía como a una «pereza impertinente»,[29] *pigritia arrogans*. Las nuevas corrientes tenían en Séneca su intérprete, y por sus labios pronunciaban el «elogio del ocio».[30] El empuje individualista que las industrias y el comercio llevan siempre consigo trastornaba no solo la recíproca situación de las clases sociales, sino las ideologías que hasta ayer habían sido dominantes. Un deseo de bienestar personal, de escepticismo burlón, de cinismo tal vez, va dando a Roma un tono nuevo. Tan contradictorio con el que hasta entonces se admitía que el año 92 a.C., dos censores implacables, Domicio Aenobarbus y Licinius Crassus, dieron orden de cerrar las nuevas escuelas. Mientras la retórica había sido enseñada en griego no inquietó su difusión: reducida al círculo estrecho de las personas cultas que hablaban ese idioma extraño, se creyó que las novedades no serían peligrosas. Pero *los nuevos retores empezaron a enseñar en latín*, es decir, en el idioma de todos. Los viejos patricios que durante varios siglos se opusieron a que los plebeyos pudieran conocer el texto de las Doce Tablas, ¿cómo no se iban a oponer ahora a esta invasión de las clases medias en el terreno mismo de la cultura? «Nuestros antepasados –dice el edicto– han ordenado lo que ellos querían que se enseñara a los niños y en cuáles escuelas se los debía educar. En cuanto a las novedades que son contrarias a los hábitos y a las costumbres de nuestros padres nos disgustan y las encontramos culpables.» Las nuevas escuelas fueron cerradas. Pero no había pasado mucho tiempo cuando reaparecieron más

27. QUINTILIANO y PLINIO EL JOVEN, *Œuvres complètes*, *op. cit.*, p. 5.

28. MONROE, Paul, *Historia de la pedagogía*, t. I, traducción de María de Maeztu, Madrid, Ediciones de la Lectura, 1924, p. 272.

29. QUINTILIANO, XII, 3, 12.

30. SALOMONE, Matteo, *Seneca e i suoi pensieri di filosofia e di pedagogia*, Turín, Paravia, 1914.

fuertes y triunfantes. La causa de los grandes terratenientes que los censores defendían sobre el frente pedagógico estaba perdida desde hacía mucho tiempo. ¿Cómo había de imponerse sobre un terreno que la aristocracia del dinero se lo iba arrebatando junto con los otros? Las escuelas públicas primarias habían sido una creación de los comerciantes, de los industriales, de los *negotiatores*; las escuelas públicas superiores eran también una exigencia de su poder creciente, una manera de asegurar mejor la dirección política de sus asuntos. La aristocracia senatorial no solo debió aceptar las novedades, sino apresurarse para no perder el paso. El que ignorara las artes de la retórica estaba expuesto a ser vencido en esas luchas de la palabra que tenían por premio el brillo y el poder.[31] Pero los comerciantes, cicateros siempre,[32] encontraron que los retores *privados* cobraban demasiado caro. Sugirieron a los retores el mismo procedimiento que a los maestros: abrir escuelas públicas a las que pudieran concurrir varios alumnos. En tiempos de Augusto o de Tiberio veinte escuelas reputadas atraían a los jóvenes enriquecidos. El niño rico que a los siete años había entrado a la escuela del magister, y a los doce a la escuela del gramático, se ponía en contacto desde los dieciséis con esa enseñanza del retor que exigía, en realidad, la vida entera para ser asimilada con provecho. El Imperio había terminado, cierto es, con la elocuencia política; la había «pacificado» como al resto. *Pero había abierto la carrera de la burocracia*,[33] junto a los éxitos del foro que había dejado intactos. La anécdota de Suetonio en que nos muestra a Augusto exonerando a un oficial de su ejército por un error de ortografía[34] no puede ser más clara. El complicado armatoste del Imperio Romano necesitaba un ejército fantástico de administradores, delegados, empleados, secretarios. A pesar de sus vicios y de sus rutinas, la burocracia aseguraba una relativa estabilidad entre el subir y bajar de emperadores. La historia no ha conservado el nombre de los funcionarios que desempeñaban a veces tareas esenciales para la marcha del Imperio, y que los emperadores recibían y transmitían como herencia. Estacio habla de un liberto de la casa real que fue algo así como ministro de hacienda bajo siete u ocho príncipes, y secretario de Estado con Domiciano, con Nerón y con Trajano. La continuidad en las mismas funciones, bajo emperadores diferentes, no debió ser tan rara como quizá tengamos tendencia a suponer.[35]

31. «Cuando algunos jóvenes hubieron recibido esta instrucción todos se vieron obligados a lo mismo» (BOISSIER, G., «L'Instruction publique dans l'empire romaine», en *Revue des Deux Mondes,* marzo de 1884, p. 325).

32. En ellos debió pensar Plutarco cuando escribió: «Muchos padres llegan a tales extremos de avaricia y desamor por los hijos, que escogen como preceptores a hombres de poca importancia para poder pagar menos y obtener así una enseñanza barata» (BASSI, D., *Il pensiero morale, pedagogico, religioso di Plutarco*, *op. cit.*, p. 72).

33. «Los conceptos burocráticos que nacen en el nuevo Estado romano se diferencian, pues, muy esencialmente de todas las ideas anteriores respecto a la administración del Estado. Antaño, los funcionarios *elegidos por el pueblo* ocupaban puestos *honoríficos* y era para los ciudadanos un deber el aceptar un cargo público. *Los funcionarios del emperador* eran, en cambio, algo así como funcionarios privados, y estaban *retribuidos* [...] En torno al emperador se formó de este modo una jerarquía de empleados cada vez más absorbente, y con el tiempo habría de anular por completo a todos los demás funcionarios» (HARTMANN, L.M., *La decadencia del mundo antiguo*, *op. cit.*, p. 54).

34. SUETONIO, *Los doce césares*, *op. cit.*, p. 139.

35. BOISSIER, G., *Tacite*, *op. cit.*, nota 1, p. 186. «Son esos olvidados, esos desconocidos los que muy a menudo conducían el Imperio.» Aunque lo de «conducir» sea excesivo, es justo lo que Boissier quiere expresar.

Puesto que no podían formar «oradores», en el sentido de la República, *los retores dieron a sus ricos alumnos cuanto podía ser esencial para la burocracia del Imperio*. Los conocimientos propiamente técnicos no se aprendían con el retor; pero se imitaba de él a defender por igual las causas más opuestas, con argumentos sutiles y de efecto. La enseñanza práctica se componía de tres grados: el primero, o *tesis*, reducido a cuestiones generales, no interesaba mayormente; el segundo, o *causas*, de marcado carácter forense, era un ensayo en pequeño de los procesos judiciales; el último, o *controversia*, el verdaderamente apetecido, teñía algo de la novela, de la política, del teatro y del gobierno. Sobre temas caprichosos, pero que reflejaban más o menos los asuntos reales, los alumnos discutían.[36] Los compañeros los estimulaban y el público asistía entusiasmado al nacimiento de muchas reputaciones instantáneas. Los éxitos de los alumnos recaían sobre sus *retores*, que se erigían de tal modo en candidatos para ciertos puestos decorativos o de responsabilidad: secretarios del Estado, gobernadores de provincias, prefectos del pretorio.

Rivalidades que a veces llegaban a la violencia derivaron naturalmente de ese nuevo mercado que se abría para los gramáticos. El hecho es tanto más singular cuanto que la competencia entre comerciantes y entre artesanos no pudo existir en la Antigüedad sino en proporciones muy escasas. El comercio y la producción de entonces eran muy distintos a los de ahora. Se reducía el comercio casi exclusivamente a objetos de gran valor, como que eran los únicos que podían soportar los enormes gastos de transporte. El tráfico de las mercancías no interesaba por lo mismo sino al núcleo reducido de las clases poseedoras. El comerciante no se esforzaba en complacer a una clientela vasta, sino en servir los encargos de unos cuantos poderosos. En igual forma, o tal vez aun más, las luchas entre los artesanos estaban reducidas a su expresión mínima. El deseo de producir más y mejor, que lleva a la competencia, es paralelo al ensanchamiento del mercado. En el régimen económico asentado en la esclavitud ese mercado no solo es exiguo, sino que el artesano libre –como ya lo dijimos– se encuentra en situación de inferioridad con respecto al trabajador esclavo que es mucho más barato. En el hogar del amo los esclavos producían, en efecto, no solo para las necesidades del patrón y para las propias, sino, además, para el comercio. La competencia entre el propietario de esclavos y el trabajador libre no podía ser más ruinosa para el último.

Había, sin embargo, entre determinados artesanos, la posibilidad de competir, porque no tenían en su oficio la rivalidad del trabajo esclavo. Esos nuevos artesanos fueron precisamente los retores y los filósofos, en primer término, y los gramáticos en segundo. Cuanto más crecía la burocracia del Imperio, más se acentuaba la competencia entre los profesores que preparaban para los cargos oficiales. En varias ciudades del Imperio –Autun, Burdeos, Atenas– *la enseñanza pasó*

Los inconvenientes de esa misma burocracia están bien indicados en LOUIS, P., *Le Travail dans le monde romain*, *op. cit.*, p. 295.

36. Véase uno de los temas: «Dos ciudades vecinas eran gobernadas por tiranos. En una de ellas, el tirano es muerto. El de la otra ciudad exige que el asesino le sea entregado, y en caso contrario amenaza con la guerra. El asesino pide él mismo que se le entregue» (GUIRAUD, Paul, *Historia romana*, traducción de Domingo Vaca, Madrid, Daniel Jorro Editor, 1917, p. 120).

a ser una verdadera industria de la cual dependía la prosperidad de esas ciudades. Los profesores se disputaban los escolares en el mismo momento en que llegaban al puerto, como hoy los voceadores de los hoteles en las salidas de las estaciones.[37] Sobornaban algunos a los esclavos que cuidaban de los muchachos, y llegaban otros –según cuenta Filóstrato– a incluir entre los méritos de sus propias escuelas la hermosura de ciertas criadas condescendientes, cuya conducta liviana desafinaba no poco con la castidad de la filosofía.

Mas no obstante recurrir a las exageraciones de la *réclame*, aquellos retores y filósofos no querían pasar por artesanos. Que los maestros primarios fueran confundidos entre la turba despreciable de los jornaleros les parecía necesario y justo. El nombre de discípulos que los *ludimagister* daban a sus alumnos era mal visto por los retores. Ellos los llamaban «oyentes», tratando de disimular por este medio su inocultable carácter de asalariados. Los terratenientes y los banqueros los despreciaban lo mismo, y ya recordamos que Cicerón había interpretado el sentir de su clase cuando dijo que la «enseñanza no es digna de un hombre de cierto rango».[38] Verdad es que a medida que las grandes fortunas disminuían y que los esclavos eran liberados, iba pareciendo cada vez menos ignominioso recibir dinero en retribución de algún trabajo. Sin perder nada del antiguo *decorum,* Quintiliano lo reconoce en un párrafo lleno de argucias de abogado. No le parece bien, dice, que el orador cobre dinero, «pero si su patrimonio exige un suplemento que le procure lo necesario, podrá según las leyes de todos los sabios, sufrir que se reconozcan sus servicios». Y pocas líneas más abajo agrega que aun en ese caso «no recibirá nada a título de *salario*, sino a título de *mutua benevolencia*, y sabiendo bien que ha dado más de lo que ha recibido».[39]

Vamos a ver ahora cómo esos mismos retores orgullosos fueron los primeros en disputar los subsidios del Estado, y cómo también llegaron a tener a mucha honra pertenecer a la servidumbre del emperador, un poco a la manera en que Corneille se decía pertenecer a la servidumbre de Richelieu.

Antes de estudiar cómo el Estado empezó a estimular la instrucción primaria, hemos visto que la había dejado en manos de los particulares, sin preocuparse poco ni mucho de la preparación de los maestros. «Libre» en el mismo sentido que tuvo entre los atenienses, la instrucción privada no implicaba, por lo tanto, «libertad de doctrinas». Sabida es la enorme importancia que tuvo entres los romanos el *censor*. La censura, dice Plutarco, era «el complemento del gobierno, teniendo, además de otras facultades, *la del examen de la vida y costumbres*; porque no hay acto alguno de importancia, ni el casamiento, ni la procreación de los hijos, ni el método originario de la vida, ni los banquetes, que se crea debe quedar libre del examen y corrección».[40] Es por tanto perfectamente legítimo supo-

37. BOISSIER, G., «L'Instruction publique dans l'empire romaine», *op. cit.*, p. 338.

38. «*At dignitatem docere non habet*» (CICERÓN, *L'Orateur*, *op. cit.*, p. 143).

39. QUINTILIANO y PLINIO EL JOVEN, *Œuvres complètes*, *op. cit.*, p. 463.

40. PLUTARCO, *Vidas paralelas*, t. IV, *op. cit.*, p. 77.

ner que la educación que se impartía en las escuelas estaba comprendida entre las cosas que la censura no podía dejar libre de «examen y corrección». Las escuelas, por otra parte, funcionaban en locales que daban a menudo sobre la calle; a veces, en un simple pórtico a lo largo de la calle. Los paseantes se detenían a observar las peripecias de las lecciones, y hacían estas tal bullicio que el voluptuoso Marcial anota, entre los motivos que le hacen huir de Roma, no poder dormir hasta muy tarde, a causa del canturreo de los chicos de las escuelas. Se puede con justicia suponer que una enseñanza que no se ajustara a las creencias religiosas y a las prácticas consagradas –a esas viejas costumbres sobre las cuales decía Plinio, se asentaba la República– hubiera traído de inmediato sobre el *magister* audaz una reacción de parte de los censores mucho más enérgica, sin duda, que la que ya vimos aparecer el año 92 contra la escuela de los retores.

La instrucción privada, pues, siempre había estado vigilada en Roma, aunque no directamente intervenida. Augusto fue el primero que creó un nuevo oficio en la corte destinado a tal efecto: algo así como un regente con la única función de vigilar la enseñanza de los jóvenes.[41]

Pero otras cosas ocurrieron, no mucho más tarde, que revelaron por parte del Estado el comienzo de una nueva política. A partir de Nerón, los maestros de gramática (*grammatici*), de retórica (*oratores*), y de filosofía (*philosophi*) fueron liberados de las obligaciones públicas, es decir, de esas mismas obligaciones a las cuales ni los nobles podían escapar: Julio César les había reconocido ya el derecho de ciudadanía; Nerón los eximía ahora de las cargas, muy pesadas algunas, que esa ciudadanía llevaba consigo: la obligación de prestar el servicio militar, de desempeñar el sacerdocio, de cumplir las obligaciones judiciales, de costear a sus expensas determinadas embajadas, de albergar a las tropas y a los enviados oficiales en sus recorridas.

Liberarlos de las cargas públicas significaba, pues, que las clases gobernantes reconocían y estimulaban la enseñanza superior como un instrumento vital para su propio dominio. Y digo enseñanza pública «superior» porque ya habrán notado ustedes que *ese privilegio no fue otorgado a los maestros primarios*, cuya enseñanza en contacto directo con los ciudadanos pobres y los artesanos despreciables no podía interesar a las clases superiores.

Vespasiano dio un paso más (año 70 o 79 d.C.) al acordar subsidios a determinados retores.[42] A los retores siempre, y no a los maestros primarios que eran los que en realidad necesitaban subsidios. La enseñanza, que había sido hasta entonces una industria libre, tendía a dividirse en dos partes: una enseñanza superior cada vez más «protegida», y una enseñanza inferior «libre» sometida a todas las formas de la competencia.[43]

41. BARBAGALLO, Corrado, *Lo stato e l'istruzione pubblica nell'impero romano*, Catania, Battiato, 1911, p. 30.

42. SUETONIO, *Los doce césares*, *op. cit.*, p. 379.

43. «Para el Estado romano, cuidadoso únicamente de las clases superiores, no existía más que una forma de instrucción, a la que era necesario otorgar privilegios y garantías: la instrucción media y superior y, a veces también, la instrucción profesional. La primaria se debía, en cambio, abandonar a todos los azares de la competencia, a todos los golpes del destino» (BARBAGALLO, C., *Lo stato e l'istruzione pubblica nell'impero romano*, *op. cit.*, p. 93).

Adriano convirtió en permanentes los subsidios que hasta entonces habían sido irregulares, y llevó a la práctica dos iniciativas importantes: puso a disposición de los retores un gran local del Estado –el *Athenæum romanum*– para que dictasen sus lecciones, e incorporó juristas al consejo del emperador, formado hasta entonces nada más que por senadores.

Hasta el siglo II d.C. la enseñanza del derecho fue libre como todas: se aprendía derecho escuchando a los jurisconsultos cuando eran abordados por sus clientes; es decir, conviviendo con los maestros más ilustres. Desde Adriano, en cambio, la enseñanza del derecho empezó a ser particularmente atendida. *El Estado necesitaba sobre todo la ciencia de los administradores*, y al incorporar jurisconsultos al consejo del emperador, señalaba de manera muy clara los especialistas que la burocracia requería.

Antonino Pío extendió las inmunidades, que nos son ya conocidas, a cierta variedad de profesores que preparaban *secretarios* y *copistas*, con lo cual se acentuó la orientación de la enseñanza en el sentido de los empleos del Estado.

Quizás el mismo Antonino –o tal vez Marco Aurelio– exigió a las ciudades más importantes del Imperio que costeasen con sus rentas los *salarios* destinados a los retores y filósofos. Aunque el emperador intervenía en la instrucción, subvencionando profesores o incitando a hacer lo mismo a las municipalidades, no había todavía enseñanza a cargo del Estado. Los profesores no serán hasta el siglo V d.C. funcionarios del Estado, *pero son ya funcionarios de las municipalidades*.

Aceptaban estas a regañadientes la nueva carga que el Imperio había echado sobre sus gastos, y en cuanto pudieron la olvidaron. De donde resultaba que los profesores cobraban su salario con temible irregularidad. A veces un año sí, y un año no. Libanius cuenta de los profesores de Antioquía que no tenían ni siquiera una casa donde vivir, y que habitaban en viviendas de ocasión como remendones del calzado. «Empeñan las joyas de sus mujeres –dice–. Cuando ven pasar al panadero están tentados de seguirlo porque tienen hambre, pero deben huir porque le deben.»[44]

La situación era tal que Constantino dictó una ley ordenando el pago puntual de sus salarios, pero como estos quedaban al arbitrio de las ciudades, Graciano fijó lo que cada municipalidad debía abonar: es decir, inscribió en el presupuesto municipal los salarios de los maestros como gastos obligatorios. El nombramiento de los profesores corría a cargo de las ciudades y se realizaba a menudo por concurso, pero el emperador Juliano (año 362) se reservó el derecho de confirmarlos, para que de ese modo –según dijo en una fórmula elegante– «la aprobación del emperador agregue un título más al elegido de la ciudad». Juliano sabía demasiado bien lo que se proponía: cuidadoso de que los cristianos no tomaran en sus manos la enseñanza del Imperio, resolvió intervenir de esa manera en el nombramiento de los profesores. A partir de ese año el emperador asumió su nuevo privilegio de manera oficial y regular. *La enseñanza a cargo del Estado ha aparecido en la historia*.

44. BOISSIER, G., «L'Instruction publique dans l'empire romaine», *op. cit.*, p. 332.

La hemos visto formarse en su desarrollo gradual desde las primeras concesiones de ciudadanía otorgadas por Julio César hasta la oficialización de la eñsenanza a cargo de Juliano. Teodosio y Valentiniano (año 425) la llevarán después a sus límites extremos al asumir el monopolio: es decir, prohibiendo toda forma de enseñanza fuera de la enseñanza del Estado.

¿Qué factor ha ido dirigiendo tan complicada evolución? Ya lo hemos indicado, pero no está de más repetirlo: *la necesidad de las clases dirigentes de preparar los funcionarios de su Estado*. Si se exceptúan los escasos arquitectos y geómetras que requerían las técnicas rudimentarias de la época, puede decirse que los funcionarios públicos se formaban en las escuelas y que para eso, y no para otra cosa, se preocupaba el Estado de enseñar.[45]

Cuando el emperador Constancio Cloro nombró a Eumenes profesor en la ciudad de Autun –sin importarle un ardite que las municipalidades eran las que designaban a los profesores– el beneficiado agradeció el nombramiento en un largo discurso de repugnante adulonería en que felicitaba al emperador por «haberse ocupado de la elección de un profesor con el mismo celo que si se tratase de proveer de jefe a un escuadrón de caballería o a una cohorte pretoriana». Y añadía que al estimular a la enseñanza, el emperador había tenido la intención generosa de «*no dejar vagar sin* guía a esa juventud que debe un día *llenar los tribunales y ocupar los cargos de la casa imperial*».

La frase de Eumenes no tiene una palabra de más ni de menos, y aunque el primer miembro de la frase («no dejar vagar sin guía a esa juventud») puede parecer simple adorno de retor, encerraba un contenido mucho más preciso del que puede aparentar. Para escoger los funcionarios y los juristas que necesitaba, el emperador no se ceñía a suministrarles una determinada enseñanza y a desinteresarse de lo demás. Mientras eran estudiantes vigilaba sus actos, controlaba sus opiniones, enfocaba sobre sus menores gestos una atención que no se daba descanso. Los motivos de la enseñanza estaban, además, fuertemente impregnados de patriotismo y celebraban a cada rato la gesta de los príncipes. «Los jóvenes –dice un maestro de los tiempos del emperador Constancio– ven y admiran en los locales escolares la carta geográfica en la cual están marcados todos los países, todos los mares, todas las ciudades, y las gentes y las naciones, que los invictos

45. El edicto de Diocleciano (año 301) da una lista bastante completa del cuerpo de maestros y profesores en Roma. Tal como la reproduce Barbagallo (*Lo stato e l'istruzione pubblica nell'impero romano*, *op. cit.*, p. 195), la enumeración es desordenada. Para más claridad la clasifico así: 1º, enseñanza física: profesores de gimnástica o *ceromatiæ*; 2º, enseñanza auxiliar: maestros que acompañaban a los alumnos a la escuela, asistían a las lecciones y los vigilaban (*pædagogi*); 3º, enseñanza elemental: maestros elementales de lectura y escritura (*magistri institutores litterarum*), y maestros elementales de aritmética o *calculadores*; 4º, enseñanza media: maestros de lengua y literatura griega y latina (*grammatici græci sibe latini*); 5º, enseñanza superior: maestros de retórica (*oratores sibe sophistæ*); 6º, enseñanza profesional y técnica: maestros de estenografía (*notarii*), maestros de caligrafía (*librarii sibe antiquari*), maestros de geometría (*geometræ*) y maestros de arquitectura (*architecti magistri*). Si se añaden a esta lista los médicos y juristas que no figuran en ella se podrá tener una idea aproximada de la enseñanza en Roma.
En cuanto a lo que ganaba cada uno puede fijarse del siguiente modo, que nos evitará hablar de dinarios y de reducir su valor a nuestra moneda actual, operación difícil y casi siempre dudosa. Si tomamos el número 1 como unidad de medida, diríamos que se pagaba como 1 a los maestros de gimnasia, a los pedagogos, a los maestros de primeras letras y a los calígrafos; se pagaba como 1 $^1/_2$ a los *calculadores* y estenógrafos, se pagaba como 2 a los arquitectos, como 4 a los gramáticos y geómetras, como 5 a los retores.

príncipes romanos protegen con su amor, deslumbran con su virtud, mantienen esclavos con el terror.»[46]

Esa influencia constante no era, sin embargo, la única. El emperador necesitaba mucho más de sus futuros funcionarios, y en el año 370 Valentiniano publicó un reglamento de disciplina con destino a los estudiantes que concurrían al Ateneo romano. Una disposición de ese reglamento exigía no solo ciertas cédulas de identidad refrendadas por la policía, y precisas declaraciones sobre los medios de vida y la educación anterior, sino que pedía, además, que se remitieran al gabinete del emperador las clasificaciones de los estudiantes con algunas apreciaciones sobre su conducta en los espectáculos públicos y en los banquetes.

¿Qué resultaba de esa vigilancia? Una consecuencia necesaria que Gastón Boissier enuncia en términos exactos, aunque no acierta a comprender en su sentido clarísimo: «Los retóricos de la época de Augusto, de quienes Séneca padre nos ha transmitido las declamaciones, y los retóricos del siglo IV que florecieron en las Galias *hablan y piensan* casi de la misma manera; sobre los hombres y las cosas tienen las mismas ideas».[47]

En el discurso de Eumenes hemos encontrado ya las razones de esa uniformidad: el emperador elegía a sus profesores con el mismo cuidado que a sus capitanes. Mientras eran alumnos sometía su conducta a la vigilancia directa de la autoridad política; cuando eran profesores no los liberaba por eso de la misma vigilancia. El día en que Justiniano suprimió buena parte de las escuelas del Imperio no tuvo más consejero para dictar aquella gravísima medida que el prefecto de Constantinopla.[48]

¿Cómo asombrarnos, entonces, de que elogie Eumenes en su discurso el cuidado con que el emperador escoge sus profesores «como si se tratase de proveer de jefe a un escuadrón de caballería o a una cohorte pretoriana»? Apenas ha aparecido en la historia la enseñanza oficial y ya ha asomado enseguida la inevitable comparación con el ejército. *El cuerpo de profesores es un regimiento que defiende como el otro los intereses del Estado y que marcha con él al mismo paso*.

Tan pronto los ejércitos romanos habían penetrado en los países desconocidos, los retores instalaban las escuelas junto a las carpas de los soldados. El retor seguía las huellas del general victorioso como el general las huellas del comerciante;[49] lo mismo sobre las arenas del África que entre las nieblas de Bretaña. El verídico Plutarco ha contado con qué habilidad debió servirse de la educación para habituar a los españoles a vivir en paz con los romanos. «Las armas no los habían sometido sino imperfectamente; es la educación la que los ha domado.»[50]

46. BARBAGALLO, C., *Lo stato e l'istruzione pubblica nell'impero romano*, *op. cit.*, p. 207.

47. BOISSIER, G., «L'Instruction publique dans l'empire romaine», *op. cit.*, p. 346.

48. BARBAGALLO, C., *Lo stato e l'istruzione pubblica nell'impero romano*, *op. cit.*, p. 400 y ss.

49. Los aventureros del comercio, *negotiatores*, «precedían las legiones con peligro de su vida, *y preparaban con sus operaciones las operaciones militares que debían seguirles*» (LOUIS, P., *Le Travail dans le monde romain*, *op. cit.*, pp. 252-253). El destacado en bastardilla es mío.

50. BOISSIER, G., *La Fin du paganisme: étude sur les dernières luttes religieuses en Occident au quatrième siècle*, t. I, París, Hachette, 1891, p. 228.

Después de comparar a los profesores con los capitanes, los vemos ahora *domando* como aquellos al servicio de las clases superiores; reduciendo enemigos, fuera de Roma; quebrando rebeldes, dentro de Roma.

En una comedia de Plauto, llamada *Los cautivos*, un esclavo *lorarius* –es decir que tenía a su cargo la vigilancia de los otros esclavos– se dirige con estas palabras a un grupo de prisioneros que hasta ayer habían sido ciudadanos: «Puesto que esta es la voluntad de los dioses, es necesario que os sometáis a vuestra desgracia. No hay otra manera de endulzarla. Sé que habéis sido de condición libre, pero puesto que sois ahora prisioneros haréis vuestra servidumbre más ligera al mostraros más sumisos a la voluntad *del amo. Un amo no se equivoca nunca; y hasta el mal que nos hace debemos encontrarlo bien*».[51]

Terribles palabras que un esclavo dirigía a otros esclavos, y que los profesores, también, pronunciaban sin saberlo.

51. PLAUTO, *Les Captifs,* en *Théâtre complet des latins comprenant Plaute, Térence et Sénèque le tragique,* traducción de Désiré Nisard, París, Firmin Didot Frères, 1856, p. 64.

Capítulo IV

La educación del hombre feudal

La economía fundada sobre el trabajo del esclavo, después de asegurar la grandeza del mundo antiguo, lo condujo insensiblemente a su desmoronamiento.[1]

El sistema de trabajo por medio del esclavo devoraba tantos hombres «como carbón nuestros altos hornos».[2] Dependía, por lo tanto, del acarreo regular de hombres al mercado de esclavos, y debía cesar en cuanto el «carbón» se extinguió o resultó inutilizable.

De más está decir que a medida que los pueblos conquistados dejaban de suministrar esclavos y riquezas, más redoblaban los impuestos, las gabelas y las requisas. La miseria fue creciendo en modo tal que la explotación de los dominios enormes –*latifundia*– por verdaderos ejércitos de esclavos, ya no producía beneficios. El cultivo en pequeño volvía a ser el único remunerador; lo que es como decir que *la esclavitud se había vuelto innecesaria*. El esclavo dejaba de producir más de lo que costaba mantenerlo. Desde ese momento desapareció como *sistema de explotación en gran escala*.

Creo que sería ofenderlos a ustedes si me detuviera a demostrar que el cristianismo poco tuvo que hacer en ese declinar del mundo antiguo,[3] y en esa extinción de la esclavitud que con tanto desenfado suele atribuirse a la Iglesia católica. Aparte de que una religión –es decir, una superestructura– no puede alterar los fundamentos económicos de un régimen del cual es un reflejo ideológico, el cristianismo no solo toleró la esclavitud, sino que la sancionó en abundantísimos concilios. Para no recordar más que un ejemplo, el concilio de Gangra, en el año 324, resolvió en uno de sus cánones que «si alguno, bajo pretexto de piedad religiosa enseñase al esclavo a no estimar a su señor, o a sustraerse del servicio, o a no servir de buena gana y con toda voluntad, caiga sobre él el anatema».[4]

1. Véase especialmente el ya citado libro de CICCOTTI, Ettore, *El ocaso de la esclavitud en el mundo antiguo*, t. I, traducción de Miguel Domenge Mir, Barcelona, Henrich, 1907.

2. WEBER, Max, «La decadencia de la cultura antigua», en *Revista de Occidente*, julio de 1926, p. 40.

3. «El Imperio estaba condenado. Con cristianismo o sin cristianismo debía sucumbir» (BLOCH, Gustave, *L'Empire romain*, París, Flammarion, 1922, p. 310).

4. CICCOTTI, E., *El ocaso de la esclavitud en el mundo antiguo*, *op. cit.*, p. 35. Abundantes pruebas en WALLON, Henri-Alexandre, *Histoire de l'esclavage dans l'Antiquité*, t. III, París, Imprimerie Royale, 1847, pp. 334-335.

Al final del mundo antiguo, pues, las grandes extensiones de terreno estaban subdivididas en parcelas, y confiadas a colonos libres que pagaban, en retribución, un interés anual fijo. Esos colonos, sin ser propiamente esclavos, tampoco eran hombres totalmente libres.

Entre las ruinas del mundo antiguo ellos fueron los primeros indicios del nuevo régimen económico que empezó a desarrollarse, fundado no ya sobre el trabajo del esclavo y del colono, sino del *siervo* y del *villano*. Aunque desde el punto de vista de los explotados no había variado en mucho la miseria, algunas diferencias se insinuaban. El esclavo era un objeto, no una persona. Al comprarlo, el amo le aseguraba una existencia miserable, pero segura; no tenía para qué pensar en su sustento ni temer la competencia del trabajo ajeno. Los *villanos*, descendientes de los colonos romanos, eran, en cambio, libres o «francos». No se vendían, se ofrecían. Cuando querían vivir del fruto de su trabajo, buscaban un propietario que tuviera tierras para explotar, y le proponían cultivar un lote a cambio de una compensación. El pedido del trabajador constituía un acto jurídico llamado súplica, *precaria*; la aquiescencia del propietario constituía otro acto llamado concesión, *prestaria*. Con tal que le dejasen trabajar un pedazo de tierra, el villano se comprometía a entregar al señor una parte del fruto de su trabajo y, además, determinados servicios personales. El villano era, pues, más libre que el esclavo en cuanto *solo reconocía una autoridad que él mismo se había impuesto*. Teóricamente, ese acto de derecho privado constituye ya todo el *régimen feudal*; régimen que supone, como acabamos de verlo, un lazo contractual de vasallaje entre hombres con poderes y necesidades diferentes. Teóricamente también, si el villano pactaba con un señor como hombre libre, el *siervo* ni pactaba ni era libre. Descendiente de los antiguos esclavos, estaba como ellos al servicio total de su señor y no podía, en ningún momento, abandonarlo.[5]

En la práctica, sin embargo, el villano (libre) se aproximaba al siervo (no libre) algo más de lo que permite creer ese distingo, y muchos por eso se resisten a trazar tales diferencias dentro de lo que llaman, simplemente, «campesinos».[6]

Dueño de la tierra, forma fundamental de la riqueza, el señor era dueño, además, de los instrumentos más esenciales de la producción, especialmente los molinos. El trigo, por ejemplo, que los campesinos cosechaban, debía ser molido en el molino del señor.[7]

Desde el punto de vista de los dueños de la tierra, la servidumbre vino a traer una marcada ventaja sobre la esclavitud. Para adquirir esclavos y mantenerlos, se necesitaba un gran capital. La servidumbre, en cambio, no requería ningún gasto: el siervo se costeaba su propia vida y todas las contingencias del trabajo corrían por su cuenta. La servidumbre, pues, representaba la única manera que el patrón

---

Se comprenderá todo lo que hay de falso y de ridículo en esta opinión de Hegel: «La verdadera razón de que no haya más esclavos en la Europa cristiana hay que buscarla en el principio mismo del cristianismo» (véase HEGEL, Georg W.F., *Logique*, traducción de Augusto Véra, París, Germer Baillière, 1874, p. 208).

5. CALMETTE, Joseph, *La société féodale*, París, Armand Colin, 1927, p. 109.

6. Friedrich Engels, por ejemplo.

7. Poseer molinos fue durante la Edad Media un monopolio de privilegio señorial. El verso 3378 del *Cantar de mio Cid* alude a los molinos del Cid y a las «maquilas» que cobraba.

tenía de sacar provecho de su propio fundo; y para los cultivadores constituía la única manera de proveer a su propio sostenimiento.

Sobre la tierra prestada, el vasallo trabajaba o hacía trabajar, pues como él a su vez podía a cambio de ciertos servicios de que se beneficiaba traspasar a otras manos la misma tierra que había recibido, resultaba que un vasallo con respecto a un determinado señor podía ser a su vez señor con respecto a sus vasallos. Los auténticos trabajadores de la tierra eran, naturalmente, los siervos; y en esa larga jerarquía de señores y vasallos, el mundo feudal reposaba sobre los hombros de los siervos[8] como el mundo antiguo sobre los hombros del esclavo. Lo que el siervo producía en un trabajo sin descanso iba pasando como tributo de mano en mano, desde el villano al castellano, desde el castellano al barón, desde el barón al vizconde, desde el vizconde al conde, desde el conde al marqués, desde el marqués al duque, desde el duque al rey. En esa larga lista, que sufre algunas variantes según las épocas y las regiones, cada grado implicaba vasallaje con respecto al superior y señorío con respecto al inferior.

Pero si en el sentido vertical –para hablar gráficamente– había relaciones más o menos claras de jerarquía; en el sentido horizontal –entre condes o entre barones, pongamos por caso, *inter pares*–, las relaciones no estaban de ninguna manera reguladas. Los conflictos brotaban, por eso, de manera espontánea e inextinguible.

En el lenguaje de los teóricos de la Edad Media, el feudalismo conocía tres «variedades» sociales: los *bellatores* o guerreros; los *oratores* o religiosos; los *laboratores* o trabajadores. Si comparamos esas «variedades» a lo que sabemos del mundo antiguo no encontraremos superficialmente ninguna diferencia. Pero tan pronto se escarba un poco aparece un matiz bastante original: con excepción de Egipto, que tenía una casta sacerdotal poderosa, ni Grecia ni Roma tuvieron una Iglesia francamente independiente. En Grecia los sacerdotes eran elegibles, y muchas veces figuraron mujeres entre ellos. El Estado y la religión, íntimamente impregnados, no se habían diferenciado aún en órganos distintos. El monopolio del culto de que disponían los patricios hizo de los sacerdotes «funcionarios» de una clase que consideraba a la religión como a uno de sus tantos sistemas de dominio. Estrechamente unidos a las clases directoras, los sacerdotes antiguos defendían con sus intereses los intereses de aquellas, y para no recurrir nada más que al testimonio de

8. «Sobre los campesinos reposaban todas las otras capas sociales: príncipes, funcionarios, nobleza, clero, patriciado y burguesía. Que perteneciera a un príncipe, a un barón, a un obispo, a un monasterio o a una ciudad, el campesino era tratado en todas partes como una cosa, como una bestia de carga o aun peor. Si era siervo, su dueño disponía [de él] a su antojo; si era arrendatario, los préstamos lo aplastaban. La mayor parte de su tiempo debía emplearlo en trabajar tierras del señor. Con lo que ganaba en sus raras horas disponibles debía pagar los diezmos, tributos, tasas, *viaticum* (impuesto militar), impuestos del Estado y tasas del Imperio. No podía casarse ni morirse sin pagar una tasa a su señor. Además de las prestaciones ordinarias, debía juntar para el señor las legumbres y las frutas, la caza y la leña, etc. El derecho de pescar y cazar pertenecía al señor, y el campesino debía asistir tranquilamente a la destrucción de su cosecha. Las praderas y bosques que en otro tiempo pertenecieron a las aldeas les habían sido arrebatados por los señores. Y en igual forma como disponía de la propiedad, el señor manejaba a su antojo la persona del campesino, de la mujer y de las hijas. Tenía el derecho de pernada, y podía cuando quería encarcelar y torturar a los campesinos» (ENGELS, F., *La Guerre des paysans en Allemagne*, París, Éditions Sociales Internationales, 1929, pp. 48-49).

Montesquieu vale la pena recordar que cada vez que en Roma una ley popular tenía probabilidades de ser votada, siempre se encontraba algún augur que descubría en el cielo signos desfavorables, y la asamblea quedaba disuelta de inmediato...[9]

Las transformaciones de la sociedad durante el feudalismo impusieron en el dominio religioso, con respecto a la Antigüedad, algunas diferencias de importancia, aunque sin alterar su contenido de clase. La religión cristiana, que encarnó en sus comienzos los ideales confusos, pero rebeldes, de los explotados de Israel,[10] encontró entre los desposeídos de Roma una atmósfera propicia para su difusión.[11] Perseguida al principio como una amenaza, fue atenuando poco a poco el ímpetu de los comienzos, y cuando en el curso de pocos siglos se convirtió en religión del Imperio, *había perdido totalmente su primitiva significación*. Los gritos contra la propiedad privada y la expoliación de los poderosos, que resonaron todavía durante algún tiempo entre los primeros padres de la Iglesia, se fueron extinguiendo[12] no sin protestas de las masas. En vez de enardecer su rebeldía con la voz varonil de los primeros profetas –el iracundo Miqueas, el vigoroso Isaías, el tremendo Ezequiel–, el cristianismo canalizaba hacia un más allá extraterreno sus inquietudes y sus esperanzas. Mientras el esclavo sufría al amo, y el siervo al señor, el cristianismo proclamaba que unos y otros eran iguales ante Dios. Hallazgo maravilloso que dejaba en la tierra las cosas tal como estaban, mientras llegaba el momento de resolverlas en el cielo...

Después de la intransigencia de Tertuliano vinieron los acomodos de Minucio, y mientras el puro cristianismo[13] se refugiaba en la soledad para mortificar la carne pecadora, los obispos derivaban hacia las fundaciones piadosas la riqueza de los laicos. En manos de un clero disciplinado, los dominios de la Iglesia se fueron ensanchando, y entre los tantos señoríos en que el mundo antiguo se disgregaba, la Iglesia se presentó como otro señorío: terrateniente y guerrero igual que todos.[14] La abadía del monte Saint Michel, por ejemplo, fue una de las plazas fuertes más poderosas de la Edad Media.[15]

9. MONTESQUIEU, Charles de Secondat, *Grandeza y decadencia de los romanos*, traducción de Matilde Huici, Madrid, Espasa, 1930, p. 73.

10. BEER, Max, *Histoire générale du socialisme et des luttes sociales*, t. I, traducción de Marcel Ollivier, París, Les Revues, 1930, p. 186.

11. RENAN, Ernest, *Les Apôtres*, París, Calmann-Lévy, s/f, pp. 116-117.

12. «Si el cristianismo se hubiera encerrado obstinadamente en sus principios, no se ve de qué manera el Imperio se hubiera transformado en Imperio cristiano» (BLOCH, G., *L'Empire romain*, *op. cit.*, p. 302). «La paz se hizo (entre el Imperio y la Iglesia), pero fue el cristianismo, no la Iglesia, el que pagó los gastos» (ibíd., p. 306).

13. Renan hace notar que «cuando países enteros se convirtieron al cristianismo, *la regla de las primeras iglesias se convirtió en utopía* y se refugió en los monasterios. La vida monástica no es, *en este sentido*, más que la continuación de las iglesias primitivas. El convento es la consecuencia necesaria del espíritu cristiano: no hay cristianismo más que ahí» (véase RENAN, E., *Les Apôtres*, *op. cit.*, p. 128).

14. El carácter francamente feudal de la Iglesia se vuelve patente al estudiar la *Eigenkirche* o iglesia de propiedad privada. «Una iglesia podía ser propiedad particular de uno o varios seglares que mantenían en ella a un clérigo para el servicio del altar y cobraban los diezmos o derechos que la iglesia devengaba. Cuando el negocio no prosperaba, o dejaba de interesarles, vendían su dominio sobre la iglesia o sobre una parte de ella, lo mismo que si se tratara de un molino o de una heredad» (véase TORRES LÓPEZ, Manuel, «La doctrina de las iglesias propias en los autores españoles», en *Anuario de historia del derecho español,* t. II, 1925, p. 402).

15. WALLON, H.-A., *Saint Louis et son temps*, t. II, París, Hachette, 1875, p. 350.

Historiando los orígenes de la moneda, Ernesto Curtius ha dicho que «los templos han sido la cuna de la civilización monetaria, como que la superficie de las piezas que servían de moneda llevaron durante mucho tiempo el emblema sagrado».[16] El templo de Delos, como es bien notorio, no solo acumulaba grandes riquezas, sino que las prestaba a los particulares o al Estado. El deudor, naturalmente, proporcionaba hipotecas y presentaba fiadores. En caso de insolvencia, el dios embargaba sus bienes y los de los fiadores. La Iglesia católica continuaba, pues, en este particular, las tradiciones más venerables, y lo hizo con un celo tan cumplido que *en pocos siglos tuvo entre sus manos casi todo el control de la economía feudal*. Establecimientos de economía cerrada, los monasterios eran ya a comienzos del siglo VIII las avanzadas más firmes del comercio y de la industria: en el año 794, en el monasterio de Tours, veinte mil hombres trabajaban a las órdenes de Alcuino. Justo es decir que San Bernardo, el monje más ilustre de la Edad Media, se opuso como nadie a esa irrupción del oro en los retiros santos; pero apenas había dejado de vivir, cuando ya la orden cisterciense que él había animado con su soplo no solo volvió a comerciar con el trigo y los viñedos, sino que adquirió, además, una marina mercante poderosa para no depender de nadie en el tráfico por ríos y por mares...[17]

¿En virtud de cuáles circunstancias adquirieron los monasterios la supremacía económica que explica su hegemonía social y, por lo mismo, pedagógica? El problema es complicado y se refiere nada menos que a los orígenes del poder económico de la Iglesia. Pero aun a riesgo de incurrir aparentemente en un excesivo esquematismo, podríamos resumir en una línea la respuesta: porque *los monasterios fueron a lo largo de la Edad Media poderosas instituciones bancarias de crédito rural*. En un régimen como el feudal, basado exclusivamente en el trabajo de la tierra, resulta redundante subrayar la importancia de una institución que no solo tomó entre sus manos la dirección de la agricultura, sino que organizó laboriosamente la primera economía estable[18] que se conozca: *economía exenta, en gran parte, de los medios de adquisición violenta que caracterizaron al mundo feudal*.[19]

La economía del señor feudal descansaba, en primer término, sobre un conglomerado de productores serviles que trabajaban para él sin ajustarse a un plan común; y en segundo término, sobre las riquezas aleatorias que las guerras y el saqueo procuraban. *La economía monástica* se apoyaba, en cambio, sobre una organización de trabajo con reglas precisas de disciplina. El castillo feudal era casi en exclusivo la tienda de campaña en que el señor se reposaba del saqueo o se

16. CURTIUS, Ernest, *Historia de Grecia*, t. I, traducción de Alejo García Moreno, Madrid, Garay, 1887, p. 343.

17. EVANS, Joan, *La Civilisation en France au Moyen Âge*, traducción de Eugénie Droz, París, Payot, 1930, p. 122.

18. «En la Edad Media la contabilidad agrícola no se encontraba más que en los conventos» (MARX, Karl, *Le Capital*, t. V, traducción de Jacques Molitor, París, Alfred Costes, 1932, nota de p. 228).

19. Véase el desarrollo de este punto de vista en INCHAUSTI, Amado, *Orígenes del poder económico de la Iglesia*, Madrid, Aguilar, 1932, pássim.

preparaba para el saqueo. El monasterio, por el contrario, constituía una lección viviente de trabajo organizado y «racionalizado», a punto tal que debió influir no poco sobre las posteriores burguesías. Cuanta fortuna llegaba a manos del noble era para ser gastada: el fausto y la prodigalidad son rasgos del señorío. Cuanta fortuna llegaba, en cambio, a manos del monasterio, era de inmediato acumulada y acrecentada. Es bien sabido, por otra parte, que la causa esencial del celibato impuesto a los religiosos fue impedir que las riquezas pasaran a herederos particulares en vez de concentrarse en la comunidad.

Sería bien ingenuo, por eso, atribuir solamente a la superstición y a la ignorancia de los tiempos la influencia efectiva de los monasterios. En una época en que la agricultura era rudimentaria y la técnica atrasada, y en que la seguridad de la vida se había vuelto poco menos que imposible, la riqueza de los monasterios los convirtió, como dijimos, en instituciones de préstamo y en centros poderosos de crédito rural. A cada rato, pésimas cosechas exponían al campesino a morirse de hambre.[20] Para capear los malos tiempos debía recurrir a alguien. ¿Quién mejor que el monasterio para asegurarle esa ayuda, aunque la ayuda implicase naturalmente una hipoteca?[21] Operación excelente que alguna vez –¿por qué no?– salvó al campesino, pero que las más de las veces «obligó» al monasterio a quedarse con sus tierras... Si eso ocurría con respecto a los campesinos, no otro origen tenía también la situación de relativo privilegio conquistado por los monjes respecto a los señores. *Prestamistas de reyes y de príncipes*, los monasterios se aseguraban mediante convenios pecuniarios la relativa tranquilidad en que vivían, y mientras por un lado detenían el poder arbitrario de los señores, absorbían por el otro las parcelas de los labriegos.[22]

Si comprendemos así el poder del monasterio, un factor importante nos queda aún por aclarar. Se repite con muchísima frecuencia que el monasterio ennobleció el trabajo manual que la Antigüedad había despreciado. La leyenda es tan falsa como la relativa a la participación del cristianismo en la liberación de los esclavos. Que en los monasterios se trabajaba, y de acuerdo a un plan preciso, lo hemos dicho ya. Pero eso no implica afirmar que *todos* los miembros del monasterio trabajasen como si fuera aquello una primitiva comunidad sin clases, o una Iglesia cristiana de los primeros tiempos.[23] No solo *el abad del monasterio pertenecía*

20. «Los menores accidentes atmosféricos traían miserias generales. De 987 a 1059, es decir, en 73 años, se cuentan 48 períodos de penuria extremada» (MORIN, Frédéric, *La France au Moyen Âge*, París, Pagnerre, 1868, 3a ed., p. 33).

21. «La Iglesia prohibió los préstamos con interés, pero no prohibió vender las propiedades para saldar las deudas ni cederlas en garantía [...] La Iglesia y las corporaciones religiosas obtuvieron de esta manera grandes beneficios, sobre todo en tiempos de las Cruzadas. Sin la prohibición del interés, ni las iglesias ni los monasterios hubieran podido nunca llegar a ser tan ricos» (MARX, K., *Le Capital*, t. XIII, *op. cit.*, p. 249).

22. «Con anterioridad al modo de producción capitalista, el capital usurario revestía dos formas características: la usura por préstamo de dinero a favor de señores pródigos, principalmente propietarios territoriales, y la usura por préstamo de dinero a favor de pequeños productores, dueños de sus propias condiciones de trabajo, incluyendo el artesano y, sobre todo, al campesino, pues este último constituía, antes del modo de producción capitalista, la gran mayoría de los pequeños productores independientes» (ibíd., t. XII, p. 220).

23. Sobre las primeras iglesias, véase RENAN, E., *Les Apôtres*, *op. cit.*, pp. 75-76. Aunque Renan habla de que los primeros ensayos del cristianismo fueron «esencialmente comunistas» (ibíd., p. 147), reconoce en la página 79 que ese comunismo no ha sido «ni tan riguroso ni tan universal». Lo importante es destacar que el

siempre a la nobleza –San Bernardo, por ejemplo, era de la casa de Borgoña–,[24] sino que «los trabajos más penosos –es el historiador benedictino Besse quien lo dice– estaban a cargo de siervos y de esclavos». *Dentro de los monasterios*, tenidos por algunos como modelo de la «vida perfecta», *la división en clases sociales continuaba idéntica*: de un lado, los monjes destinados al culto y al estudio; del otro, los esclavos, los siervos y los conversos, destinados al trabajo...[25]

Con semejante poderío nada tiene de asombroso que fueran también los monasterios las primeras «escuelas» medievales. Desde el siglo VII los monasterios cubrían la totalidad de los países que habían compuesto el viejo Imperio Romano. Desaparecidas las escuelas «paganas», la Iglesia se apresuró a tomar entre sus manos la instrucción. Mas como la influencia de esos monasterios desde el punto de vista cultural ha sido interesadamente exagerada, digamos que las *escuelas monásticas* eran de dos categorías: unas, destinadas a la instrucción de los futuros monjes, «escuelas para oblatos», en que se daba la educación religiosa que entonces se tenía por necesaria, y que a nosotros en este momento no nos interesa; y otras, destinadas a la «instrucción» del bajo pueblo, las verdaderas «escuelas monásticas». Apresurémonos a decir que en esas escuelas –las únicas a las cuales las masas podían concurrir– no se enseñaba a *leer ni a escribir*, como que tenían por objeto, *no instruir, sino familiarizar a las masas campesinas con las doctrinas cristianas y mantenerlas, por lo tanto, en la docilidad y el conformismo*. Herederas de las escuelas catequistas de los primeros tiempos del cristianismo, estas otras escuelas no se preocupaban de «instruir», sino de *predicar*, y si se recuerda que para la Iglesia todo lo que no aleja al hombre del pecado es positivamente dañoso, nada tiene de extraño que, lejos de preocuparse por el nivel cultural de las masas, les cerrara cuidadosamente los caminos que pudieran elevarlas.

¿Para qué malgastarse en la educación contraproducente de las masas cuando ese mismo benedictino historiador ya mencionado ha escrito no hace mucho, con hiriente franqueza, que los jornaleros de los monasterios –*hommes de peine*–, *por el hecho de ser analfabetos «presentaban más resistencia a la fatiga* y eran capaces de soportar una tarea más larga y más penosa»?[26] Si los monjes hubieran sido tan ignorantes como los campesinos –y así ocurría en algunos monasterios muy pobres–, el reproche de opresores hubiera sido injusto, pero ya hemos visto que en el interior del convento las exigencias de la economía rural los habían forzado a una instrucción verdaderamente superior. El «saber del vulgo» y el

---

cristianismo se presentó bajo la forma de una «asociación de socorro mutuo» (ibíd., p. 117) y que por eso fue acogido con alborozo entre los miserables.

24. San Bernardo era hijo de Tescelin le Saur, señor de Fontaines, cerca de Dijon, y de Aleth, hija de los condes de Montbard, emparentada con los antiguos duques de Borgoña (véase GOYAU, Georges, *Saint Bernard*, París, Flammarion, 1927, pp. 7-8).

25. En la Orden de los Templarios se repitió después análogo fenómeno: de un lado los *frères du couvent*, del otro los *frères du métier*; nobles aquellos, de una clase inferior estos.

26. BESSE, Jean-Martial (R.P. Dom), *Les Moines de l'ancienne France (période gallo-romaine et mérovingienne)*, París, Librairie Veuve Ch. Poussielgue, 1906, pp. 249-250.

«saber de iniciación», de que alguna vez hablamos, resurgen aquí con su crudeza. Durante la Edad Media el que tenía interés por el estudio y no era hijo de siervo solo podía satisfacer su curiosidad ingresando a un monasterio, es decir, aislándose del resto y levantando una muralla entre su cultura y la ignorancia de las masas. Cuando se dice que los monasterios fueron durante la Edad Media las únicas universidades y las únicas casas editoras hay que entenderlo en el sentido de «universidades aristocráticas» y de «ediciones para bibliófilos». Dado el tiempo enorme de que disponían y la dicha de disfrutar de sosiego en un tiempo de tumultos perennes, lo que asombra no es, pues, que algo supieran de las ciencias, sino lo poco que llegaron a saber. Isidoro de Sevilla (570-636), uno de los representantes más perfectos de esos tiempos, reunió en un solo volumen llamado *Orígenes* o *Etimologías* todos los conocimientos que a su juicio merecían interés. Aunque tiene un índice impresionante –desde la medicina a la astronomía y desde la metalurgia a la geografía– no pasa de un volumen y se reduce, por lo general, a un cargoso catálogo de nombres.

Verdad es que dos siglos después de la muerte de Isidoro, y a medida que el Imperio se reconstruía, los monasterios debieron crear al lado de las escuelas para oblatos –es decir, para los niños destinados a la vida monástica–, otras escuelas llamadas «externas», con destino a los clérigos seculares y a algunos nobles que querían estudiar sin la intención de tomar los hábitos. La designación de «externas» se presta a errores: eran externas en el sentido de que estaban situadas fuera del recinto del convento, pero no en el sentido de que los alumnos concurrieran a ellas ciertas horas y se retiraran después a sus hogares. Verdaderos «internados» en la acepción moderna del vocablo, esas escuelas sometían a los alumnos a una disciplina rigurosa que duraba muchos años. El *Diario* de Walafrido Strabo –un alumno de la escuela externa del monasterio de Reickenau, durante los años 815-823– nos ha revelado por lo menudo la vida en esas escuelas y el carácter de sus métodos. De lo que eran estos últimos nos podemos formar una idea por el siguiente detalle: no sabiendo una palabra de latín, le enseñaron a leer en latín, es decir, sin comprender una línea de lo que leía. A punto tal que el día en que le cayó entre las manos un libro escrito en su idioma materno, el desdichado muchacho se extrañó no poco al descubrir que «se pudiera leer y comprender al mismo tiempo lo leído...».[27] Gramática, retórica y dialéctica eran las columnas fuertes de la enseñanza.[28] Pero es bueno destacar que en los ejercicios de las dos últimas se recurría frecuentemente a las *colecciones jurídicas* en busca de los temas que los alumnos habían de tratar en discursos y réplicas, y que algunos otros ejercicios llamados, un poco despectivamente, *dictamen prosaicum*, orientaban a los alumnos en la redacción de cartas, documentos y escritos de carácter *mercantil*.

Los profesores de Walafrido –desde el abad al magister de gramática– habían desempeñado en más de una ocasión misiones importantes a pedido del empe-

27. El diario de Walafrido Strabo ha sido transcripto íntegramente en MESSER, August, *Historia de la pedagogía*, traducción de Manuel Sánchez Sarto, Barcelona, Labor, 1930, pp. 109-124.

28. Gramática, dialéctica y retórica formaban el *trivium*; aritmética, geometría, astronomía y música, el *quadrivium*; el total constituía las siete artes liberales o clerecía.

rador, y hasta habían sido alguna vez sus embajadores. Muchas observaciones de la propia experiencia pasaban a veces a sus lecciones, y les daban entonces, según dice Walafrido, un relieve «plástico».

Los compañeros le hablaban, en cambio, de castillos y palacios, de residencias de duques y de espléndidas fiestas. Apenas rendido el examen de gramática, los veía por eso abandonar la escuela a casi todos, para continuar lejos de ella la instrucción caballeresca que la escuela del monasterio no impartía.

Juristas doctos, secretarios prácticos y dialécticos hábiles, capaces de aconsejar a emperadores y de hacerse pagar largamente los servicios, eso era lo que producían las escuelas «externas» del monasterio.

¿Dónde se formaban los guerreros –los *bellatores*–, esos mismos guerreros que sacaban a sus hijos de la escuela del monasterio tan pronto aprendían la gramática?

Los señores, preocupados en ensanchar sus riquezas por la violencia y el pillaje, despreciaban la instrucción y la cultura. Aunque el noble a veces sabía leer, consideraba el escribir como cosa de mujeres. El mismo Carlomagno, que tuvo por profesores a Pedro de Pisa y Alcuino, y que tanto hizo por preparar en su reino juristas hábiles, intentó aprender a escribir, pero sin éxito. En igual forma también, Díaz de Vivar, el Cid Campeador, que se ilustró bastante en derecho, cometía, sin embargo, al escribir, errores «imperdonables».[29]

El ajedrez y el verso llegaron a ser, a lo sumo, todos sus adornos, como la equitación, el arco y la caza, todas sus faenas. En el sentido estricto, la nobleza careció de escuelas, aunque no de educación. Con un sistema parecido al de los efebos de la nobleza griega, la nobleza medieval formó sus caballeros mediante sucesivas «iniciaciones». El joven noble, en poder de la madre hasta los siete años, pasaba luego como *paje* al servicio de un señor amigo. *Escudero* a los catorce, acompañaba al caballero a la guerra, a los torneos y a la caza, y cuando se acercaba a los veintiuno, solemnemente era armado *caballero*.

De acuerdo a las exigencias de la clase social que interpretaba, la caballería fue una *idealización de las virtudes guerreras*. La fidelidad al señor pasó a ser el rasgo principal del caballero, como el torneo, la principal preparación para la guerra. Verdad es que el noble, además de guerrero, era poseedor de un gran dominio poblado de siervos, y que la administración de ese dominio hubiera debido forzarlo a ciertas preocupaciones como gobernador y como juez. Pero sería ignorar la esencia misma del feudalismo si pudiéramos suponer por un momento que el caballero se preocupaba de esas nimiedades. Ningún noble pensó jamás en sus dominios sino como fuentes de rentas, ni en sus feudatarios sino como materia dispuesta para corveas, gabelas y multas. En su dominio abandonaba todas las funciones, aun la de distribuir justicia, en manos de administradores y de intendentes.[30] *El noble no se cuidaba nada más que de la guerra, porque la guerra era*

29. «El Cid sobresalió en los ejercicios caballerescos; se ilustró bastante en derecho, y no mucho en gramática, a juzgar porque en sus escritos se lo ve escribir "afirmo" con una sola "f", y hasta ponía "oc" sin "h", falta imperdonable» (MENÉNDEZ PIDAL, Ramón, *La España del Cid*, t. I, Madrid, Plutarco, 1929, p. 140).

30. SEIGNOBOS, Charles, *Histoire sincère de la nation française*, París, Rieder, 1933, p. 147.

su negocio.[31] El caballero investido por la Iglesia como «bravo y leal», como «defensor de peregrinos, de viudas y de huérfanos»; el caballero que hubiera considerado como la mayor de las humillaciones labrar con sus manos un pedazo de tierra no encontraba reprochable asaltar los dominios del adversario, saquear sus campesinos, robarle sus ganados y hacerle algunos prisioneros de importancia para después pedir por ellos un rescate.[32]

Las guerras de señor a señor eran guerras de codicia,[33] y un noble tenía el honor tanto más susceptible cuanto más grande era su sed de tesoros. El noble que se echaba a conquistar reinos no iniciaba una guerra como las que nos son familiares hoy en día: es decir, para apoderarse de regiones industriales, de colonias con materias primas, de nuevos mercados de consumidores. Movía al noble no el deseo de procurarse fuentes de riqueza, sino la riqueza producida y acopiada: tal como la llevaban los ejércitos para su sostenimiento, tal como se encontraba abarrotando los castillos, tal como la podían pagar las ciudades, sometidas a tributo.[34]

El Cid, aplicando tormento a Ben Iehhaf para hacerle confesar dónde había escondido el ceñidor de la sultana, es el «héroe» verdadero de la Edad Media, el «caballero sin mancha y sin reproche».

La literatura y la leyenda han rodeado la vida caballeresca de un halo tan engañoso que cuesta no poco acomodar la vista a la verdadera realidad. Los torneos, como fiestas de nobles ociosos, solo aparecieron en los tiempos de la decadencia. Durante el esplendor de la nobleza, los torneos eran operaciones lucrativas en las cuales cada caballero arriesgaba muy rara vez su vida.[35] El peligro de muerte no era grande para un hombre protegido con toda la armadura. Lo peor que le podía ocurrir era ser volteado del caballo, y en ese caso, naturalmente, entregarse prisionero. El que vencía en el torneo se apoderaba del caballo y de las armas del vencido, *lo cual significaba una fortuna*.

Porque los arreos del caballero eran carísimos: desde la loriga de cuero y el yelmo de hierro hasta el repuesto de espaldas y la silla morzerzel. El caballo, además, tenía en esa época un precio exorbitante a causa de la desorganización de la cría y la penuria de la agricultura. En la España de la Edad Media un caballo equivalía a un rebaño de veinticinco bueyes, y la montura, a otro tanto.[36]

31. FRANCE, Anatole, *Vie de Jeanne d'Arc*, t. I, París, Calmann-Lévy, s/f, p. XLVII. Útiles datos también en MONNIER, Philippe, *Le Quattrocento*, t. I, París, Perrin, 1912, pp. 29-30.

32. «Entre los puntos más importantes de los relativos a la guerra contábase en aquellos tiempos todo lo que se refería a la captura de prisioneros. El rescate esperado por un prisionero distinguido era, tanto para el caballero como para el soldado mercenario, una de las promesas más seductoras de la lucha» (HUIZINGA, Johan, *El otoño de la Edad Media*, t. II, traducción de José Gaos, Madrid, edición de la *Revista de Occidente*, 1930, p. 138).

33. «En la época puramente feudal se ven por todas partes pequeñas guerras locales, en que no cabe descubrir otro motivo económico que la envidia del uno por los bienes del otro» (HUIZINGA, J., *El otoño de la Edad Media*, *op. cit.*, p. 31).

34. Nada más que en Levante, y en 1090 el Cid recibía como tributo 50.000 dinares anuales de los Betir, 10.000 de Ben Razim, 10.000 de Ben Cacim, 8.000 de Ben Lupon, 6.000 del castillo de Segorbe, 3.000 del de Almenar, 2.000 del de Liria, 52.000 del rey de Valencia (véase MENÉNDEZ PIDAL, R., *La España del Cid*, t. I, *op. cit.*, p. 416).

35. FRANCE, A., *Vie de Jeanne d'Arc*, t. I, *op. cit.*, p. XLVIII.

36. MENÉNDEZ PIDAL, R., *La España del Cid*, t. I, *op. cit.*, p. 143.

Con semejantes riesgos pecuniarios, los torneos, aunque mortales solo por accidente, muy poco tenían de reverencias, y en cuanto al vencedor, que no llegaba a tal sino después de haber recibido buenos golpes, rara vez quedaba para un desfile de espectáculo. En Lagny, por ejemplo, más de tres mil caballeros combatieron a la vez, y cuando concluido el torneo se buscó a Guillermo el Mariscal para proclamarlo triunfador, se lo encontró en una herrería con la cabeza sobre un yunque, mientras el herrero, con martillos y tenazas forcejeaba por librarlo de su casco.[37]

La prisión, además, que en cada castillo existía, no era cárcel para hacer purgar los delitos de los vasallos, sino lugar seguro para guardar «secuestrados» de importancia. Y cuando las cosas apuraban, el señor del castillo no tenía ningún pudor en bajar él mismo en persona a desvalijar en el camino hasta a los mismos juglares que pasaban. Y estos señores eran, unas veces, un caballero catalán; otras veces, un rey de Navarra.[38]

Reyes de tal linaje tenían los vasallos que se merecían. Como el rey no estaba unido a los nobles sino por el juramento de fidelidad que estos le prestaban, semejantes relaciones cesaban en cualquier momento por voluntad de cualquiera de las partes. Si un rey podía echar de sus tierras a un vasallo sin razón ninguna, un vasallo podía retirarle también el juramento de fidelidad y hasta guerrearle si le placía. Cuando el Cid en desgracia se puso al servicio de los moros, no tuvo inconveniente en atacar las tierras del rey de Aragón, donde robó y cautivó durante cinco días. El conde Carrión sirvió también, con sus armas, al hijo de Almanzor; y hasta Tancredo el Cruzado no tuvo empacho en guerrear a Balduino, ¡con el apoyo del emir de Alepo!

La gran propiedad de entonces no consistía, como se puede creer, en latifundios. Lo mismo la señoril que la monástica se hallaba *muy diseminada*, lo cual obligaba a los señores a andar con su mesnada de heredad en heredad, a fin de consumir los frutos de cada una. Continuos gastos y peligros surgían de esas andanzas, y más de una vez los rencores de un vecino las transformaban en catástrofe.

Semejante género de vida tenía necesariamente que arruinarlos. Para hacer la guerra tal como ellos la practicaban –unas veces por su partido, otras veces contra su partido, pero siempre en su provecho– les era necesario mantener una mesnada[39] que exigía un derroche de armas, tiendas, escuderos y caballos. La prodigalidad, además, que distinguía al señor frente a la estrechez del villano lo forzaba a gastos desmesurados, *y como él no era un productor, sino un parásito que explotaba a sus vasallos, nunca sabía ni lo que entraba ni lo que salía*.

Por urgencias de dinero se fue desprendiendo poco a poco de muchos de sus privilegios, y cuando en sus propios dominios se empezó a formar una nueva clase que pedía un puesto al sol, no tuvo más remedio que poner precio a esa libertad.

37. EVANS, J., *La Civilisation en France au Moyen Âge, op. cit.*, p. 45.

38. MENÉNDEZ PIDAL, R., *Poesía juglaresca y juglares*, Madrid, edición de la *Revista de Filología Española*, 1924, p. 98.

39. La mesnada del señor estaba formada por los parientes, los criados de la casa y los amigos de afuera, que a cambio de fidelidad buscaban su amparo y la parte que les correspondía en el botín.

Y tal es el origen de la leyenda del señor «generoso» que liberaba siervos, como en otros tiempos del «austero» romano que libertaba esclavos.

El origen de la nueva clase social que empezó a formarse en la Edad Media es un poco oscuro. Pero irrumpe en la historia en el momento en que una transformación económica importante conmueve las bases del feudalismo. Hasta el siglo X las ciudades no podían ser más miserables. Los habitantes eran en su mayoría artesanos y domésticos al servicio de un señor, en condiciones de sumisión idénticas a las de los siervos en la campaña. Pero a partir del siglo XI progresivas modificaciones en la técnica trajeron un florecimiento del comercio. Hasta ese momento el señor que era dueño de la ciudad o burgo[40] solo tenía que comprar muy escasos objetos de lujo venidos del Oriente. Los campesinos de sus dominios le traían alimentos y materias primas que los artesanos de su ciudad le trabajaban. Mas tan pronto el dinero entró en circulación, el señor encontró ventajoso permitir a sus artesanos –mediante retribuciones económicas– que en vez de trabajar únicamente para él se dieran a producir para los otros, y autorizó al mismo tiempo que al castillo entraran y salieran mercaderes.[41] *La ciudad se hizo así un centro de comercio donde los productores cambiaban sus productos*. Una profunda transformación arrancó desde allí. *Fortaleza hasta ayer, empezaba desde hoy a ser mercado*. Sus habitantes, los *burgueses*, acabaron por fundirse en una clase predispuesta a la vida pacífica y urbana, bien distinta de la guerrera y rural de la nobleza.

La transformación económica no repercutió únicamente sobre las ciudades. En cuanto el siervo y el colono encontraron en ella un mercado para sus productos, empezaron a pagar en dinero las rentas que debían al señor, y a vislumbrar, al mismo tiempo, la posibilidad de limitar de alguna manera su poder. Sublevaciones en las ciudades y en las campañas informaron a los nobles que los tiempos empezaban a cambiar. Los burgueses reunidos en agrupaciones juramentadas de ayuda mutua masacraron a algunos señores, religiosos y laicos. Saludable medida que, aunque inspiró naturalmente respuestas feroces, sugirió a la larga la necesidad de reformar un poco el estado de las cosas. El señor otorgó entonces una *carta* a la ciudad mediante la cual limitaba su propio poder. Lo que esa carta tenía de esencial podía reducirse a lo siguiente: el señor dejaba de imponer tributos o multas a capricho; y desde ese momento, se ajustaba a una tarifa. Análogas *cartas de franquicia* consiguieron, por su parte, los colonos, y no quedaron excluidos ni los siervos. *Los campesinos y burgueses compraron al señor el poder arbitrario que mantenía aquel sobre sus bienes*.

Semejante vuelco en la economía y en las relaciones entre las clases tenía necesariamente que repercutir en la educación. La aparición de las burguesías de las ciudades obligó a la Iglesia a desplazar el centro de gravedad de su enseñanza. Si hasta el siglo XI pudieron bastar las escuelas de los monasterios, se hacían nece-

40. La palabra deriva del alemán *Burg*, que significa ciudad fortificada. Oficialmente, por lo menos, apareció en 1134.

41. «En la Edad Media, ¿qué es una ciudad? Es un castillo que ha prosperado» (FUNCK-BRENTANO, Franz, *Le Moyen Âge*, París, Hachette, 1922).

sarias ahora las escuelas de las catedrales. *De manos de los monjes, la enseñanza pasó a manos del clero secular*. Perdido en las soledades rurales, el monasterio no podía ya sostener la hegemonía de la Iglesia en un tiempo en que el comercio nacía en las ciudades, y empezaba a exigir otra instrucción. *La burguesía, es necesario destacarlo, no tenía entonces la más mínima intención revolucionaria*. Recién nacida como clase, se hallaba entonada, a lo sumo, por las cartas de franquicia que había arrancado a la nobleza. Por numerosos que fueran sus conflictos con los señores, la burguesía de la época no era de ninguna manera antifeudal; aspiraba simplemente a tener un lugar, *dentro del régimen feudal*, de acuerdo a sus intereses económicos y políticos. Con el lenguaje de Marx podríamos decir que la burguesía, aunque clase en sí, no era todavía clase para sí; es decir, carecía de la conciencia de sus intereses como distintos y opuestos a los intereses del feudalismo. No perdamos de vista estos caracteres para comprender todas las transacciones, componendas y tanteos que desde el siglo XI hasta el siglo XVIII señalan el movimiento lento, pero ascendente, de la burguesía.

Las *escuelas catedralicias*, a decir verdad, habían existido desde siglos atrás con una organización semejante a las monásticas y con la división también en externas para los laicos, e internas para el clero. La teología, por supuesto, estaba en el centro de sus preocupaciones pedagógicas. «Amar y venerar a Dios» era para Alcuino la suprema aspiración del sabio. Con semejante ideal, inútil añadir que en las escuelas de las catedrales, como en las escuelas de los conventos, lo que menos importaba era la instrucción. El rezo coral, por ejemplo, tenía más importancia a sus ojos que «las siete artes liberales juntas», y gracias al esmero que pusieron en cultivarlo no puede sorprendernos el renombre de la escuela de Metz, *famosa en todo el Imperio por la enseñanza que daba a los cantores*...

Pero bajo la influencia de la nueva burguesía que exigía su parte en la instrucción, la escuela catedralicia fue en el siglo XI el germen de la universidad.[42] *La fundación de las universidades equivalió en el dominio intelectual a una nueva «carta de franquicia» de la burguesía*.[43] Si hacemos memoria de lo que dijimos hace un rato, recordaremos que la burguesía consiguió triunfar en sus primeras escaramuzas contra los señores mediante asociaciones juramentadas. Las guildas y corporaciones habían favorecido no poco a los comerciantes de la Antigüedad, y pesaron bastante en la Roma del siglo III. Resurgían ahora con renovado vigor, y no solo aseguraban a la burguesía sus triunfos económicos, sino que le iban a permitir, además, su primera victoria intelectual. La palabra universidad –*universitas*– se empleaba en la Edad Media para designar una asamblea corporativa cualquiera, lo mismo de zapateros que de carpinteros. Nunca se la usaba por eso en un sentido absoluto, y decir, por ejemplo, «Universidad de Bolonia» no era nada

42. En la fachada de la catedral de París pueden verse todavía las figuras simbólicas que nos transportan a ese momento de la historia de la educación: la Dialéctica y la Serpiente de la sabiduría, la Gramática y el látigo de los castigos, la Aritmética contando con los dedos, la Geometría y sus compases, la Astronomía y su astrolabio, la Música y sus campanas.

43. La universidad fue «una especie de comuna intelectual» (MORIN, F., *La France au Moyen Âge*, *op. cit.*, p. 97).

más que una abreviatura cómoda para designar la «Universidad de los maestros y estudiantes de Bolonia». En sus comienzos, las universidades fueron reuniones libres de hombres que se propusieron el cultivo de las ciencias. La expansión del comercio que está en la base de este renacimiento –y que llevó a los cruzados a conquistar los Dardanelos– había ensanchado de tal modo el horizonte de la época que corrientes de todo orden empezaron a remover la atmósfera de Europa. Mientras en el orbe cristiano se aseguraba, por ejemplo, que el mundo era plano, algunos ecos llegaban de que los califas de Córdoba enseñaban la geografía con esferas. La burguesía, que sentía más que nadie el contenido vital de esos problemas, comprendió la necesidad de crearse una atmósfera intelectual más adecuada.

La universidad le dio ese ambiente. Como todas las corporaciones, sometía a sus miembros a una sucesión de pruebas y de grados. Es sabido que el artesano[44] que deseaba trabajar en un oficio cualquiera debía inscribirse en el gremio respectivo, trabajar un primer tiempo como *aprendiz*, y un segundo como *oficial*, antes de llegar a ser *maestro*.

En la universidad, igualmente, el muchacho que deseaba estudiar las artes liberales adquiría paso a paso, en un proceso parecido, el grado de *bachiller, licenciado* y *doctor*. Un rasgo sumamente original que no existía en otras corporaciones hizo de la universidad, además, *la primera organización francamente liberal*. No solamente los estudiantes determinaban cuándo debían comenzar las clases, qué tiempo debían durar, etc., sino que el mismo cuerpo gobernante solo tenía poderes delegados.[45] Los estudiantes fiscalizaban a los profesores de una manera que asombraría no poco a los antirreformistas de hoy que quieren volver al reinado de la toga y del birrete: si el doctor salteaba un párrafo del libro que comentaba, los alumnos le imponían una multa; si se eximía de aclarar una dificultad, diciendo que eso lo verían más tarde, multa; si insistía demasiado sobre ciertos desarrollos, multa...[46]

La fundación de las universidades abrió para la burguesía la participación en muchos de los beneficios de la nobleza y del clero que hasta entonces le habían sido negados. Uno de los privilegios municipales otorgado por Alfonso de Poitiers en el siglo XIII, por ejemplo, fue el de permitir a los hijos de burgueses el ingreso a las órdenes religiosas. Y si esto es ilustrativo con respecto a la Iglesia, la lenta formación de la nobleza llamada «de toga», por oposición a la auténtica «de espada», señala también cómo por intermedio de las universidades la burguesía se apoderaba de la justicia y de la burocracia. La conquista de un título universitario ponía al buen burgués casi a ras de la nobleza, y desde el momento en que investía orgulloso los signos de la dignidad doctoral –el birrete y la toga, el anillo y el libro–, ya empezaban a mirarlo como a un noble.[47] Para él, el privilegio en los procesos; para él, la precedencia en el paso.

44. «No era artesano el que quería; para ejercer un oficio era necesario pasar por una larga serie de iniciaciones costosas, ser aceptado por la corporación y pagar un derecho de entrada bastante considerable» (ibíd., pp. 92-93).

45. RASHDALL, Hastings, *Universities of Europe in the Middle Age*, Oxford, Clarendon Press, 1895, pp. 518-525.

46. LANGLOIS, Charles-Victor, «Les Universités du Moyen Âge», en *La Revue de Paris,* 15 de febrero de 1896, p. 801.

47. «En París, como en Bolonia, eran muchos los jóvenes que sin estudiar solicitaban que les dieran el título de licenciado, no con la intención de enseñar, mas sí con el deseo de decorarse con un título» (ibíd., p. 806).

Entre los más ilustres doctores en leyes las ciudades elegían ahora sus embajadores y oficiales, *los mismos que hasta ayer habían sido elegidos en el clero*. Escribían los doctores los documentos de más responsabilidad, y es bien sabido que fue Rolandino Passeggeri el que redactó la enérgica respuesta de la comuna de Bolonia a una carta amenazante de Federico II.[48]

La Iglesia y los reyes trataron por eso de tener a las universidades bajo su influencia, y aunque muchos fueron los reyes que tomaron por su cuenta la iniciativa de fundarlas y otorgarles privilegios –como hizo, por ejemplo, Federico I con la Universidad de Bolonia en 1158, concediendo a los estudiantes hasta un tribunal de justicia nada más que para ellos–, la Iglesia todavía poderosa no se dejó de ningún modo desplazar: la Facultad de Teología se colocó de inmediato a la cabeza. Los estatutos de 1317 prescribían que el rector de Bolonia debía ser escolar clérigo, soltero y llevar hábitos.

Pero aunque nominalmente eclesiástica, la universidad era, por su espíritu, seglar. Bajo el pontificado de Inocencio II, la Universidad de París tuvo un conflicto con el canciller de la catedral. Pretendía este que los candidatos a la licencia le jurasen fidelidad. Sospechaba que el control se le escapaba de las manos y hablaba por eso de las asambleas de profesores –él las llamaba «conjuraciones»– con la misma indignación que los obispos del siglo XI se referían a esos «conventículos» de villanos que consiguieron, a la postre, las cartas de franquicia para las ciudades. El Papa hizo de árbitro. Fiel a su política, previó la grandeza futura de la universidad y falló a su favor esperando su reconocimiento. La exigencia de que el rector fuese clérigo cayó en desuso.[49] Los intereses intelectuales, exclusivamente religiosos al principio, llegaron a ser después filosóficos y lógicos. La áspera disputa entre nominalistas y realistas, que llena el final de la Edad Media, no era absurda ni grotesca. Bajo la aparente puerilidad de sus posiciones filosóficas latía el conflicto profundo del feudalismo con la burguesía. Casi todas las herejías encontraron, en efecto, su justificación en los nominalistas, como toda la ortodoxia hablaba por boca de los realistas. En los tiempos en que afianzaba orgullosamente su poderío, la Iglesia había lanzado por boca de San Agustín su afirmación orgullosa: «Creo para comprender» –*credo ut inteligam*–; en estos otros en que empezaba a sentirse amenazada, Abelardo invertía la divisa de Agustín: «Comprendo para creer». Un esbozo tímido, pero innegable del racionalismo burgués asomaba en esa frase, sin que el teólogo que la pronunciaba tuviera, por supuesto, la más mínima conciencia. Por eso si la burguesía volteriana de fines del siglo XVIII hubiera adquirido un más fino sentido de la historia, lejos de condenar precipitadamente a toda la Edad Media hubiera reconocido en Roscellino, Abelardo y Guillermo de Occam a sus primeras avanzadas.[50] Pero aunque heterodoxos, no eran todavía incrédulos. Atrevidos en la interpretación de los dogmas, aceptaban, con todo, la revelación. La incredulidad no puede aparecer sino cuando se descubre que al lado de la religión que se profesa hay otras religiones

48. ZACCAGNINI, Guido, *La vita dei maestri e degli scolari nello studio di Bologna nei secoli XIII e XIV*, Génova, Olschki, 1926, p. 22.

49. Ibíd., pp. 9-10.

50. SARTIAUX, Félix, *Foi et science au Moyen Âge*, París, F. Rieder et Cie., 1926, p. 240.

que no están desprovistas de razón.[51] Eso ocurriría recién un siglo más tarde, cuando el comercio y las Cruzadas trajeran un conocimiento más exacto del islamismo y el judaísmo.

La riqueza de los comerciantes y de los industriales, que en el siglo V de Atenas hizo surgir a los *sofistas*, y en el II de Roma a los *retores*, venía creando, ahora, en las universidades medievales, la atmósfera adecuada para que surgieran los *doctores*. Riquezas de comerciantes y de artesanos animaban, en efecto, a las universidades. *Desde el rector hasta los estudiantes eran todos hombres de fortuna*. No solo el modo de vestir y el séquito de los rectores imponía gran dispendio, sino también el de los mismos profesores. Pero hay un rasgo que los señala, además, con perfil particular: *todos, casi sin excepción, eran usureros*.[52] Sus retribuciones les venían en parte de los propios alumnos, en parte de las rentas de la ciudad. Mas ya hemos visto que recibían encargos oficiales y particulares, a los que se añadía el comercio en libros, y los préstamos a los alumnos. El solo hecho de que la enseñanza era paga ilustra bastante sobre el carácter de los alumnos que la recibían. Eran estos de condición desahogada, lo suficiente no solo para remunerar a los maestros, sino para vivir en las pensiones, costear los viajes y pagar las larguísimas retribuciones que equivalían en cierto modo a los aranceles de nuestras universidades. La ceremonia final de la aprobación o *conventario*, por ejemplo, exigía muchos gastos. El laureado debía hacer varios regalos al *promotor* –nuestro padrino de tesis–, a los doctores que lo habían examinado, al doctor que había tenido a su cargo el sermón de clausura.[53] Y si esto era al final, la entrada no le imponía gastos menores. Los mismos estudiantes exigían del «nuevo» que no solo soportara pacientemente las burlas y castigos con que lo iniciaban, sino que costeara, además, un abundante festín con su peculio.

Estas exigencias parecen contradecir un poco el carácter tradicional del estudiante de la Edad Media que anda siempre en apuros de dinero y que hasta roba o pide limosna para conseguirlo. La mayoría, cierto es, no tenía mucha blanca en los bolsillos. Pero reconocer esto último no tiene nada de contradictorio con lo que hemos dicho un poco antes: la vida disipada que llevaban –juego, bebida y mujeres– explica de sobra por qué se quedaban sin dinero casi el mismo día en que habían recibido del padre la pensión.[54] De esos desórdenes[55] y del deseo de la vida aventurera propia de la juventud nació el tipo de estudiante vagabundo o *goliardo* que fue, con los soldados, terror de tabernas y de huertas. Pero estos estudiantes –burgueses desclasados y hasta nobles– conservaban bien claras sus diferencias con los pobres diablos. Un himno de la época, de carácter blasfema-

51. RENAN, E., *Averroès et l'averroïsme*, París, Calmann-Lévy, s/f, pp. 281-282.

52. «De esta culpa (la usura) están manchados más o menos todos los grandes maestros de la Universidad de Bolonia» (ZACCAGNINI, G., *La vita dei maestri e degli scolari nello studio di Bologna nei secoli XIII e XIV*, *op. cit.*, p. 18. En igual sentido, ibíd., pp. 35 y 37).

53. Ibíd., p. 84.

54. Ibíd., p. 48.

55. Con respecto a los estudiantes de París, Robert de Sorbon decía que «conocen mejor las reglas del juego de los dados que las de la lógica» (FUNCK-BRENTANO, F., *Le Moyen Âge*, *op. cit.*, p. 195. En la p. 196 de la misma obra se pueden leer varias cartas de estudiantes pidiendo dinero a los padres).

torio, muy común entre los estudiantes ingleses, subraya netamente el carácter de la clase a que pertenecía el estudiante medieval: «Dios, tú que has creado a los labriegos para *servir a caballeros y escolares*, y has puesto en nosotros *odio hacia ellos,* déjanos *vivir de su trabajo*, gozar de sus mujeres y darles muerte, en fin, por nuestro señor Baco, que bebe y alza su vaso, por los siglos de los siglos, amén».[56]

Mientras la burguesía más rica triunfaba en la universidad, la pequeña burguesía invadía las escuelas primarias. A mediados del siglo XIII, los magistrados de las ciudades comenzaron a exigir *escuelas primarias que la ciudad costearía y administraría*. Se trataba a todas luces de una iniciativa que iba directamente contra el control que la Iglesia mantenía. Los avances de la gran burguesía en la universidad no comprometían mucho ese control. Pero aspirar a dirigir escuelas municipales significaba casi un cartel de desafío. La lucha aquí no fue tan fácil, y antes de conseguir este otro triunfo dos siglos todavía debían transcurrir. Mientras tanto, las ciudades debieron resignarse a admitir en sus escuelas la inspección de la Iglesia, y hasta ocurrió no pocas veces que el maestro que enseñaba en la escuela de la catedral fuera el mismo que enseñaba en la escuela del municipio.

La enseñanza que en ellas se dictaba tenía ya más contacto con las necesidades prácticas de la vida. *En vez del latín*, *la lengua materna*;[57] en vez del predominio total del *trivium* y *cuadrivium*, *nociones de geografía, de historia y de ciencias naturales*. No se crea, sin embargo, que las escuelas municipales eran gratuitas. Aunque el municipio pasaba un cierto sueldo a los maestros –sueldos de hambre, naturalmente–, los alumnos retribuían los servicios del maestro según las dificultades de la materia.[58] *Se trataba siempre, como se ve, de escuelas para privilegiados* y no podía ser de otra manera. La burguesía, lo repito, no tenía en esa época nada de revolucionaria. Reformadora, a lo sumo, crecía y prosperaba dentro del molde feudal. Su primer triunfo, el de las cartas de franquicia, consistió en conseguir para toda la ciudad los derechos reconocidos únicamente a los señores. En ese sentido se ha podido designar a la comuna como un «señorío burgués», y es bajo el disfraz de ese señorío que la burguesía avanzaba cautelosamente. Pero antes de continuar, destaquemos una vez más un rasgo de importancia: si para la Iglesia y el señor feudal la escuela no significó nunca ilustración «popular», para la burguesía en ese instante no tenía tampoco tal sentido. Impregnadas del espíritu de las corporaciones, las primeras escuelas de la burguesía presentaban el carácter cerrado de los gremios. Para las corporaciones de los maestros todo lo que se refería a la enseñanza de su oficio estaba revestido del máximo secreto. Famosas son, por ejemplo, las reservas con que los arquitectos medievales defendían las reglas del arte de construir, y una contraprueba curiosa de semejante hermetismo de los gremios la tenemos en las extrañas suposiciones que hacía el pueblo de entonces sobre la manera de obtener las mejores tin-

56. MESSER, A., *Historia de la pedagogía*, *op. cit.*, p. 165.

57. MONROE, Paul, *Historia de la pedagogía*, t. II, traducción de María de Maeztu, Madrid, Ediciones de la Lectura, 1924, p. 162.

58. WICKERT, Richard, *Historia de la pedagogía*, traducción de Lorenzo Luzuriaga, Madrid, Ediciones de la *Revista de Pedagogía*, 1936, p. 44.

turas para los tejidos. Dado el carácter de la organización gremial, ni el aprendiz ni el oficial –aunque explotados– se sentían como miembros de una clase aparte que enfrentaba a la clase de los explotadores constituida por los «maestros» de los gremios. El artesano se sabía, a lo sumo, un explotado de paso. La estructura del gremio, lejos de cerrarle el camino hacia el puesto de «maestro», estaba dispuesta de tal modo que los «maestros» surgían de los oficiales y estos, a su vez, de los aprendices. Cada artesano trabajaba, pues, con la esperanza de convertirse algún día en explotador de otros artesanos.[59] Si se añade a esto la falta de grandes masas obreras en aquellos talleres reducidos, el raquitismo de la industria artesana que no exigiendo medios muy costosos permitía a los oficiales la propiedad de las herramientas, y la cuota inicial que cada aprendiz debía abonar al ingresar al gremio, con lo cual se cerraba el acceso a los que no poseían ya algún recurso, se comprenderá de sobra que las «escuelas municipales» del siglo XIII, con significar un adelanto enorme sobre las monásticas, no tenían tampoco nada de «populares», aunque habían conseguido abrir una amplia brecha en la enseñanza dictada por la Iglesia: la sustitución del latín por los idiomas nacionales, y una tendencia mayor a subrayar la importancia del cálculo y la geografía.

Estas dos últimas materias tenían para los comerciantes un interés tan destacado, que las desarrollaron de manera intensiva en ciertas escuelas especiales que podríamos llamar de contabilidad. En Florencia, Génova, Bolonia, ciudades todas de activo comercio, se necesitaban escuelas adecuadas para comerciantes y banqueros. En las escuelas propiamente religiosas –destinadas a la enseñanza de los monjes– la contabilidad tenía una importancia que se explica en cuanto se recuerdan los enormes intereses comerciales y bancarios que defendía el monasterio.

Fue un monje, precisamente, el italiano Luca Palaciolo, quien desarrolló con mayor perfección el sistema de la contabilidad por partida doble.[60] Esa misma ciencia comercial, que el monasterio conocía a la perfección, era la que los maestros de los gremios querían ahora para ellos. A medida que el «maestro» artesano empezaba a producir para un mercado cada vez más vasto, comenzaba también a transformarse en comerciante. De donde surgió, pues, una nueva lucha con la Iglesia sobre el mismo terreno que la enseñanza del monasterio designaba con el nombre de *dictamen prosaicum*. Rivales de la Iglesia en la universidad y en la escuela, los laicos cultos le disputaban ya los puestos de confianza cerca de los grandes, y los puestos de confianza en las comunas.

La catedral gótica, la escolástica y la universidad no corresponden, pues, al período de la Iglesia en que esta llega triunfante a su máximo esplendor, sino al período de su historia en que comienza a pactar con las potencias rivales. El fin del siglo XI y el comienzo del XII son el apogeo de la herejía; son también el

59. ROCES, Wenceslao, «Introducción», en MARX, K. y ENGELS, F., *El manifiesto comunista*, Madrid, Cenit, 1932, p. 28.

60. MESSER, A., *Historia de la pedagogía*, *op. cit.*, p. 140.

tiempo de las catedrales, de los doctores y de las comunas. El dogma es atacado desde frentes distintos, y es la ciudad con su comercio y sus artesanos la que dispara los primeros hondazos.

«Cuando se cree no se necesita otra cosa que la fe», había dicho Tertuliano en los orígenes de la Iglesia. Esa era la voz auténtica de un movimiento poderoso que rebosaba confianza en sus propias fuerzas. Esa era la voz que animaba al monasterio de los primeros tiempos, y a las iglesias románicas con su desnudez primitiva, su aspecto macizo, sus naves oscuras. La catedral, en cambio, enorme, sonora y clara, llevaba consigo un ímpetu jubiloso que espantaba a los monjes más auténticos.[61] La catedral, en efecto, no servía únicamente para el culto: «Era el mercado, la bolsa de comercio, el granero de abundancia. En ella se levantaban tablados para el teatro y para el baile. En ella, los profesores y los estudiantes celebraban sus asambleas; y en ciertos días, la ciudad entera discutía sus negocios».[62]

Ese despertar de la vida comercial, ruidosa y movediza; esa afirmación de los negocios y del cálculo, que oponía la catedral al monasterio, y el burgués de toga a los señores de la espada o de la cruz, cuajó en el plano intelectual en esa otra catedral impresionante que ha dado en llamarse la escolástica. Del siglo XI al siglo XV la escolástica marcó sobre el frente cultural un verdadero compromiso entre la mentalidad del feudalismo en decadencia y la mentalidad de la burguesía en ascensión; entre la fe, el realismo y el desprecio de los sentidos por un lado, y la razón, el nominalismo y la experiencia por el otro.

Amenazada en el control de ese poderoso instrumento de dominio que fue en todo tiempo la cultura, la Iglesia lanzó entonces, como una jauría, las órdenes de los predicadores y los mendicantes: feroces, los dominicos; untuosos, los franciscanos. «Perros de Dios», los primeros, a ellos les correspondió la triste gloria de instaurar la Inquisición.

Nos es un poco difícil a nosotros, lectores de periódicos, imaginar el efecto de una predicación organizada. La Iglesia recurrió en esto a los efectos más teatrales y sugestivos. En páginas roncas por la indignación, un testigo presencial, Massuccio, ha contado algunas de esas comedias escandalosas. Muchas veces, dice, se mezclaban al auditorio del predicador algunos cómplices que fingían ser ciegos, sordos o enfermos y que se curaban de pronto al tocar una reliquia. En el mismo instante todo el mundo reconocía el milagro y se echaban a vuelo las campanas. Otras veces, uno de los cómplices acusaba al predicador de mentiroso. Mas al poco rato, el osado se sentía poseído por el demonio y se agitaba en extrañas contorsiones. El predicador, entonces, se acercaba, lo curaba y

61. Véanse en EVANS, J., *La Civilisation en France au Moyen Âge, op. cit.*, p. 115, las protestas de San Bernardo contra el embellecimiento de las catedrales.

62. Elie Faure ha visto bien la relación entre las catedrales y el triunfo de las comunas: «La majestad, la grandeza, la lógica, la belleza de la catedral están en razón directa de la potencia del organismo comunal». Consúltese su ensayo «La Cathédrale et la commune», en *La Grande Revue,* 10 de enero de 1922, pp. 116-126. En igual sentido, el ya citado libro de WALLON, H.-A., *Saint Louis et son temps*, t. II, *op. cit.*, p. 345. Qué es lo que pasaría a menudo en las catedrales puede sospecharse por detalles como este: el Consejo de Estrasburgo hacía repartir todos los años 1.100 litros de vino entre los que pasaban la noche de San Adolfo en la catedral, «velando y orando» (HUIZINGA, J., *El otoño de la Edad Media*, t. II, *op. cit.*, p. 21).

lo convertía.[63] Todo lo que dijimos alguna vez con respecto al «orador» romano y a sus calculados gestos para impresionar a la multitud reaparece ahora en los «predicadores»,[64] con un vigor multiplicado por la calidad misma de los recursos que empleaban: el terror, sobre todo, de la muerte; de esa muerte macabra, con mandíbulas descarnadas y órbitas huecas, que la Iglesia católica estilizó con un rebuscamiento intencionado. En el año 1429, y en la ciudad de París, el hermano Ricardo predicó durante diez días. Hablaba desde las cinco hasta las once de la mañana en el Cementerio de los Inocentes, bajo una galería en la que estaba pintada la danza de la muerte y a escasa distancia de las fosas rebosantes de cráneos y de tibias. Cuando después de un décimo sermón anunció que era el último, las mujeres y los hombres sollozaban.[65]

Con la amenaza del terror religioso, las herejías se acallaron por un tiempo, las innovaciones más o menos peligrosas sufrieron un compás de espera; pero el empuje dado por la economía en el siglo XI ya no se podía detener. La era llamada de las «invenciones» se avecinaba. La erudición, que había sido hasta entonces prerrogativa eclesiástica, cada día acentuaba su carácter laico. En vano en las universidades se castigaba con penas severas a los estudiantes que no hablaban en latín. A una generación que acogió en la universidad los idiomas «nacionales»,[66] había sucedido otra que los hablaba también en las escuelas, y apuntaba otra, todavía más dichosa, que empezaría a leer libros impresos (1455).

Correspondió a Florencia –la formidable Nueva York del Cuatrocientos– la gloria de acentuar, más vigorosamente que ninguna otra ciudad, ese empuje poderoso de las nacientes burguesías. El primer griego que llevó a Occidente los tesoros culturales de su patria estuvo a sueldo, desde 1336, de la burguesía florentina.

En el prólogo del *Decamerón*, Boccaccio (1313-1370) se despidió del feudalismo siniestro con sus caballeros brutales y su religión sin alegría.[67] «La vida, la verdadera vida –decía–, es esta vida humana amasada de ingenio y de instinto.» La tristeza había dejado de ser «santa» y la carne, «mísera». De la pesadilla del *Infierno* dantesco, Florencia despertaba con una esperanza fresca, y para subrayar de manera inequívoca el sentido original de la nueva clase social cada vez menos tímida, hizo de los Médicis –su más poderosa familia de banqueros– los príncipes que dirigieron sus destinos.

Pero el brillo extraordinario del Renacimiento, con el esplendor de sus artes y la pompa de sus fiestas, no modificó en un ápice la situación de los explotados. «Escribo para los eruditos y no para la plebe», decía Policiano. Y ese era el sentir de todo el humanismo: pueblo significaba plebe, vulgo, canalla. De un siglo a otro,

63. BURCKHARDT, Jacob, *La Civilisation en Italie au temps de la Renaissance*, t. II, traducción de Louis Schmitt, París, Plon-Nourrit et Cie., 1885, pp. 226-227.

64. «No había para ellos efecto demasiado grosero, ni tránsito de la risa al llanto, ni elevación de la voz demasiado fuerte por desmesurada que fuese» (HUIZINGA, J., *El otoño de la Edad Media*, t. I, *op. cit.*, p. 69).

65. Ibíd, pp. 15-16.

66. Por «naciones» se agrupaban los estudiantes en las universidades.

67. GEBHART, Émile, *Conteurs florentins du Moyen Âge*, París, Hachette, 1909, p. 78.

la misma opinión se hace más fuerte. En 1400 es Leonardo Bruni el que dice: «He sospechado siempre de las multitudes»; en 1500 es Guicciardini el que afirma: «Quien dice pueblo dice loco porque es un monstruo lleno de confusión y errores». Ni una duda ni una excepción. Los humanistas solo tienen para el pueblo desprecio, injuria, sarcasmo. A pesar del intenso movimiento educativo que caracterizó al Renacimiento, no apareció en ninguna oportunidad el más tímido intento de educación «popular». Verdad es que sobre la anterior escuela de las corporaciones, significaban las nuevas un adelanto no pequeño; verdad es que por boca de Leon Battista Alberti (1404-1472), representante de la burguesía, el humanismo afirmaba que la «ciencia debe ser sacada del encierro y esparcida a manos llenas»,[68] pero a condición, sin embargo, de que *el individuo se eleve sobre su propia clase para alcanzar una educación adecuada al rango superior*. Todos los pedagogos del Renacimiento, desde Agrícola (1444-1485) hasta Melantchon (1497-1560), fueron hijos de burgueses ricos y vivieron como preceptores de los nobles y de los hijos de burgueses ricos. Gianfranco Gonzaga, marqués de Mantua, de cuyo hijo fue maestro Vittorio da Feltre (1378-1446) –el primer pedagogo que apareció por entonces– era un *uomo nuovo*, es decir, un *parvenu*. Mirado con recelo por las familias de más lustre, buscó por eso un hombre docto que diera brillo a su corte.

La cultura renacencista descansaba, en efecto, sobre finanzas de banqueros. Cosme de Médicis no pasaba de ser más que un simple mercader sin más títulos y antepasados que los otros. Su arma principal era el dinero, y la conocía a maravillas. En poco tiempo fue prestamista de todos: de los pequeños, de los grandes, de los príncipes, de los pontífices. Y a los artistas dio a escribir, a pintar, a traducir, a cincelar, a esculpir.[69]

Por reacción contra el feudalismo teocrático, el burgués del Renacimiento volvió los ojos *hacia la Antigüedad* para retomar la cadena de la unidad histórica en el mismo anillo en que el feudalismo, en apariencia, la quebrara. Helenizar era por entonces una manera de oponerse a la Iglesia y la nobleza. Si para el feudalismo la virtud dominante era la sumisión, para la burguesía mercantil del Renacimiento empezó a ser la individualidad triunfante, la afirmación gozosa de la propia personalidad. Petrarca había dicho ya que «el verdadero noble no nace, sino se hace». Era lo mismo que ahora afirmaban todos, por los labios o la pluma de Latini, de Alberti o de Pontano. *Volver a los antiguos era una manera indirecta de renegar de la Iglesia y de la escolástica*: una manera de romper con el pasado inmediato y de retomar como bandera del Cuatrocientos los ideales grecorromanos de una *cultura laica*, alejada por igual del dogmatismo eclesiástico, del ascetismo monacal y del pesimismo imborrable del pecado original. *Pero poner los ojos en la Roma antigua de la paz y del derecho era repudiar además el poder arbitrario del feudalismo, en que el capricho del señor debía ser reconocido como ley*. El ideal latino

68. WOODWARD, William Harrison, *La pedagogia del Rinascimento 1400-1600*, traducción de Ernesto Codignola y Attilio Lazzari, Florencia, Vallecchi, 1923, p. 49.

69. MONNIER, P., *Le Quattrocento*, t. I, *op. cit.*, p. 144.

que Quintiliano[70] reflejaba en su «orador», como figura de un tipo que el comercio cosmopolita del siglo II había impuesto en Roma, no disonaba mucho con ese «culto hombre de negocios» que el Renacimiento aspiró a realizar. Algo así como un «orador» de Quintiliano que se hubiera acostumbrado a predicar la prudente economía; aquella *masserizia* tan celebrada por Alberti, en que asomaba ya el profundo carácter del burgués: que los gastos no excedan jamás a las entradas.

Formar hombres de negocios que fueran al mismo tiempo ciudadanos cultos y diplomáticos hábiles, no otra cosa se propuso el Renacimiento. Una lengua universal, un tipo uniforme de cultura y la paz perpetua, esas fueron las aspiraciones de Erasmo (1467-1536) y de su tiempo. Por debajo de ellas, las necesidades del comercio y los negocios se traslucían hasta la evidencia. *Para realizarlas, la burguesía* pidió apoyo *a los monarcas*: es decir, a aquellos de los señores del feudalismo que habían ido creciendo en importancia hasta alzarse soberanos sobre los hombros de sus rivales humillados. En Inglaterra, Alemania, Francia, los humanistas –intérpretes de la burguesía mercantil– buscaron la ayuda de los reyes: Enrique VIII, Francisco I, Carlos V. Paz que facilite el comercio, leyes que no traben los negocios,[71] finanzas honestas que no dilapiden el dinero sacado de sus arcas[72] era, en ese instante, lo que la burguesía esperaba de los reyes.

Interesada en sus luchas contra los barones, la burguesía prestó a los reyes su dinero y, además, un apoyo incomparable. Las armas de fuego no solo transformaron los métodos de la guerra sino que aceleraron también el derrumbe del vasallaje. Con toda su armadura, poco podía el caballero frente a un villano armado de un mosquete, y no anduvo descaminado Paolo Vitelli cuando arrancó los ojos y cortó las manos a los arcabuceros que había hecho prisioneros, «porque le parecía monstruoso –dijo– que un noble caballero pudiera ser herido de tal modo por un infante despreciable».[73] Mantenerse a caballo había sido, hasta entonces, toda su ciencia de la guerra. Las cosas cambiaban ahora por completo: para fabricar pólvora y armas de fuego, se necesitaban industrias y dinero. Estaban ambas en manos de la burguesía, y por eso apuntaban sus cañones contra las murallas de los castillos imponentes.[74] Cuando estos empezaron a caer, la nobleza perdió su hegemonía; y declinó también la «educación caballeresca», cuando para nada sirvieron los torneos.

70. Durante el Concilio de Constanza (1414-1418), Poggio Bracciolini descubrió en San Gall un ejemplar casi completo de las obras de Quintiliano.

71. Aun en el interior de las ciudades las trabas al comercio eran interminables: «Cuando la carreta con mercancías había pagado bastante a la entrada de la ciudad, debía pagar todavía por pasar el puente, pagar para atravesar el dominio del monasterio, pagar para que le levantaran las cadenas que separaban los barrios, pagar para hacerse acompañar sobre el territorio inviolable del hospital o del conde, pagar a cada paso, bajo todos los pretextos, a todos los dueños innumerables de los oficios públicos» (MORIN, F., *La France au Moyen Âge*, *op. cit.*, p. 30).

72. «Los ciudadanos de un Estado del último período de la Edad Media, que soportan pesadas cargas y carecen de voz en la administración de los fondos públicos, viven en una desconfianza permanente, dudando de si se derrochan sus dineros o si se emplean para el provecho y utilidad del país» (HUIZINGA, J., *El otoño de la Edad Media*, t. I, *op. cit.*, p. 22).

73. BURCKHARDT, J., *La Civilisation en Italie au temps de la Renaissance*, t. I, *op. cit.*, p. 125.

74. Antes de las armas de fuego, los castillos solo podían ser tomados después de larguísimos asedios; los medios de defensa y contraataque desde lo alto de una fortaleza eran muy superiores a los de asalto y demolición de los que ponían sitio (véase MENÉNDEZ PIDAL, R., *La España del Cid*, t. II, *op. cit.*, p. 510).

Si la historia marcara sus capítulos no con los grandes hechos de la política sino con otros menos brillantes pero más significativos, quizá le hubiera dado extraordinario realce a este accidente minúsculo en su tiempo, pero que es para nosotros de una ironía casi simbólica: la flor y nata de los caballeros andantes, *a la moda de Borgoña*, Jacques de Lalaing, perdió su vida por un tiro de cañón.

El hombre feudal había terminado. Los burgueses le habían comprado las tierras, la pólvora le había volteado su castillo; el navío le mostraba, ahora, un continente remoto, más inaccesible para él que las princesas de Trípoli, y hasta el cual no se podía llegar sino mediante la industria y el comercio.

De regreso a España volvían ya las carabelas cargadas de oro. Un nuevo Dios había nacido. «El oro es excelentísimo –decía Colón a la reina Isabel, en el lenguaje franco de la burguesía genovesa–. Con él, se hacen tesoros, y el que tiene tesoros puede hacer en el mundo cuanto quiera, hasta llevar las almas al Paraíso.»[75]

75. Comparar esta frase de Colón, escrita en la famosa carta desde Jamaica, con los versos de Menandro, *Fragments*, París, Firmin Didot Frères, 1836, p. 100, que ya recordamos: «el oro vuelve siervos a los libres, pero abre también las puertas del infierno».

Capítulo V

La educación del hombre burgués. Primera parte: desde el Renacimiento al siglo XVIII

Cuando Ponócrates se hizo cargo de la educación del joven Gargantúa, le dio a beber de inmediato el agua del eléboro, «para que olvidara –dijo– todo lo que había aprendido bajo sus antiguos preceptores».[1]

A través de los personajes de su novela así expresaba Rabelais (1483-1553) las aspiraciones más íntimas de la burguesía renacentista frente a las tradiciones del feudalismo católico. Alumno de los monjes de Fontenay-le-Comte,[2] Rabelais había conocido en sus primeros años esa enseñanza tiránica de la Edad Media en que los jóvenes pasaban del *trivium* al *cuadrivium* en un bostezo sin fin. Quería, por eso, para su Gargantúa, el agua del eléboro, que al quitarle la memoria de la vieja educación, le dejara limpia el alma para la nueva enseñanza.

¿Y qué otra cosa deseaba también Martín Lutero, cuando al recordar sus años de estudiante en Magdeburgo, desaprobaba esas «escuelas –dice– donde un joven pasaba veinte o treinta años estudiando a Donato y Alejandro sin aprender una palabra»? «Ha asomado un nuevo mundo –añade– en el cual las cosas pasan de manera muy distinta.»[3]

Así hablaban dos contemporáneos que habían nacido en el mismo año: frailes los dos, además, pero mientras uno de ellos arrojaría la sotana, elevaría el otro frente a la Iglesia católica, otra Iglesia dogmática.[4] Si dentro del movimiento

1. RABELAIS, François, *Gargantua et Pantagruel*, texto transcripto y anotado por Henri Clouzot, París, Gres y Cie., 1922, p. 82.

2. FRANCE, Anatole, *Rabelais*, París, Calmann-Lévy, 1928, p. 6 (véase también GEBHART, Émile, «Rabelais», en BUISSON, Ferdinand, *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, París, Hachette, 1911, p. 1.725).

3. MONROE, Paul, *Historia de la pedagogía*, traducción de María de Maeztu, t. III, Madrid, Ediciones de la Lectura, 1924, p. 90.

4. «Lejos de corresponder a un debilitamiento, la Reforma marcó un renacimiento del espíritu cristiano más rígido» (RENAN, Ernest, *Les Apôtres*, París, Calmann-Lévy, s/f, pp. LX-LXI). En igual sentido, Jules Michelet, en el prólogo a LUTERO, Martín, *Mémoires de Luther écrits par lui-même, traduis et mis en ordre par J. Michelet*, t. I, París, Hachette, 1837, p. X: «Cualquier simpatía que pueda inspirar esa amable y poderosa personalidad de Lutero no debe por eso modificar nuestro juicio sobre la doctrina que ha enseñado y sobre las consecuencias que se derivan de ella necesariamente. Ese hombre, que usó la libertad de manera tan enérgica, ha resucitado la teoría agustiniana del aniquilamiento de la libertad. Ha inmolado el libre arbitrio a la gracia, el hombre a Dios, la moral a una especie de fatalidad providencial». «Lutero –escribía el joven Marx–

humanista cabían posiciones tan distintas, fuerza es reconocer que la designación es vaga y que se presta a confusiones.

Donde la burguesía había alcanzado cierto esplendor, como en Florencia, allí se asentó también la «izquierda» del movimiento.[5] La vuelta al paganismo, que fue en cierto modo su bandera, significaba un desacato resuelto a la Iglesia católica *en cuanto esta constitituía la síntesis y la sanción del poderío feudal*. Donde la burguesía, en cambio, era todavía débil como en Alemania,[6] la «derecha» humanista solo llegó a formular la necesidad de una reforma *dentro de la Iglesia*.

Apoyada por muchos nobles empobrecidos, que confiaban enriquecerse a expensas de los despojos de la Iglesia, la Reforma, igual que el Renacimiento, no perdió por eso el carácter fundamental que le impuso la *burguesía moderada*. Pero la alianza con la nobleza mediana y con la pequeña nobleza –perjudicadas por la grande– explica los matices turbios o equívocos que el humanismo y la Reforma asumieron en muchos de sus ideólogos más ilustres, como Montaigne, por ejemplo, que aunque de pequeña nobleza y servidor de la Iglesia, la Iglesia con razón no lo cuenta entre los suyos.

«Reformadores», «paganos» o «católicos tibios», los humanistas expresaban confusamente las transformaciones que el *naciente capitalismo comercial imponía en la estructura económica del feudalismo*. Al noble desalojado de sus castillos y obligado a incorporarse a la monarquía como funcionario o palaciego, poco le servía ya la vieja educación caballeresca. Montaigne, que hablaba en su representación, no solo abominaba de la guerra, sino que exigía para el «joven de noble casa», cuya educación planeaba, otro tipo de enseñanza que la que hasta ahora había recibido. «Siguiendo la expresión de Sócrates –dice– deberíamos limitar la esfera de nuestros estudios a las cosas de probada utilidad.»[7] Leer y escribir ya no le parecían al noble cosas de mujeres. En 1589 se fundó en Tubingia el *Collegium ilustre*, que fue una verdadera academia para nobles.[8]

Si la educación caballeresca ya no servía para este noble que tendía a volverse cortesano, poco le servía la dialéctica y la teología al buen burgués que fletaba buques para el Nuevo Mundo. «Los silogismos, las aposiciones, las conjunciones, las disyunciones, las explanaciones, las enunciaciones, etc. –dice Luis Vives–, son como los enigmas con que se asombra a los niños y a las viejas.»[9] Comerciante en

---

venció la servidumbre por devoción, porque le sustituyó la servidumbre por convicción, y si rompió la fe en la autoridad es porque restauró la autoridad de la fe» (MARX, Karl, *Œuvres philosophiques*, t. I, traducción de Jacques Molitor, París, Alfred Costes, 1927, p. 97).

5. Burckhardt hace notar que el número de ateos que había en Florencia era considerable (BURCKHARDT, Jacob, *La Civilisation en Italie au temps de la Renaissance*, t. II, traducción de Louis Schmitt, París, Plon-Nourrit et Cie., 1885, p. 336).

6. ENGELS, Friedrich, *La Guerre des paysans en Allemagne*, París, Éditions Sociales Internationales, 1929, p. 36.

7. MONTAIGNE, Michel de, *Ensayos pedagógicos*, traducción de Luis de Zulueta, Madrid, Ediciones de La Lectura, 1920 ca., p. 36.

8. PAINTER, Franklin V.N., *Historia de la pedagogía*, traducción de Domingo Barnés, Madrid, Daniel Jorro, 1911, p. 208.

9. VIVES, Luis, *Tratado de la enseñanza*, traducción de José Ontañón, Madrid, Ediciones de La Lectura, 1922, p. XVI.

trigo y en vino,[10] Vives estaba en condiciones excelentes para asegurar que «ningún aspecto de la vida puede carecer de número»[11] y que «no es la argumentación la que dilucida la verdad, sino la indagación de la naturaleza y la observación sensible».[12] «*El estudiante* –añade– *no debe avergonzarse de entrar en tiendas y factorías y preguntar a los comerciantes y conocer los detalles de sus tareas. Antes los hombres cultos desdeñaban* indagar aquellas cosas que *tan útil* es en la vida conocer y recordar.»[13]

En Montaigne, señor de Perigord, y en Luis Vives, mercader, lo útil y lo práctico pasan ahora al primer plano de las preocupaciones. Contra la vida «santa» de los monjes y la vida «caballeresca» de los barones, los humanistas aspiraban a otra vida más laica que aquella y menos depredadora que esta otra.

Ese interés por la vida terrenal de los negocios, por la investigación y la razón; ese cuidado en asimilar las enseñanzas en vez de recibirlas, adquieren su verdadero alcance innovador en cuanto los comparamos con las tradiciones dominantes en la enseñanza feudal. No se decía en la Edad Media estudiar un curso de Moral, por ejemplo, *sino leer un libro de Moral*. En vez de seguir un curso, se decía siempre *oír un libro* (*audire, ligere librum*).[14] Para Santo Tomás en el siglo XIII, como para San Agustín en el siglo IV, el único maestro es Dios.[15] La obra de un docente en la Edad Media no podía ser, por lo tanto, sino secundaria y accidental, como tarea de un guía que coopera con Dios. La pedagogía de Santo Tomás, igual que toda su filosofía, estaba en las antípodas de la nueva concepción del conocimiento y la verdad como construcciones del hombre, como creaciones del hombre.[16] El individualismo burgués que ya había asomado en el arte italiano y que requería en materia religiosa el libre comentario de las Escrituras resonaba en la educación exigiendo una disciplina menos ruda, una consideración mayor por la personalidad del educando, un ambiente más claro y más alegre. La primera escuela inaugurada por el primer pedagogo del Renacimiento llevaba este nombre en cierto modo simbólico: *La casa gioiosa*.

No importa que cuantas veces se encontraran obligados a extraer las consecuencias últimas, necesariamente escépticas o ateas, muchos teóricos dieran un paso atrás, con timidez. No importa que Luis Vives declarase que se sometía siempre al juicio de la Iglesia, «aunque me parezca en oposición con los más firmes fundamentos de la razón».[17] En Vives, como en Montaigne, como en Erasmo, es muy difícil distinguir cuándo dejan de ser sinceros para pasar a ser cobardes.[18]

10. Ibíd., p. XXVI.

11. Ibíd., p. CLXXVI.

12. Ibíd., p. XVII.

13. Ibíd., p. XXXIX.

14. BONILLA Y SAN MARTÍN, Adolfo, *Luis Vives y la filosofía del Renacimiento*, Madrid, Imprenta de L. Rubio, 1929, pp. 45-46.

15. DE AQUINO, Tomás, *Il maestro*, traducción de Augusto Guzzo, Florencia, Vallecchi, 1928, pássim.

16. CHIOCCHETTI, Emilio, *S. Tommaso*, Milán, Edizioni Athena, 1925, p. 105.

17. VIVES, L., *Tratado de la enseñanza*, *op. cit.*, p. XXI.

18. Justo es reconocer que tenían motivos para ser prudentes; el sabio impresor de Lyon, Étienne Dolet, fue quemado vivo nada más que por declarar que la vida del alma humana no difería en lo esencial de la vida del alma de las bestias (BATIFFOL, Louis, *Le Siècle de la Renaissance*, París, Hachette, 1918, p. 103).

Pero si en los enunciados generales se mostraban sostenes más o menos fieles del catolicismo,[19] no engañaban por eso a los defensores más auténticos de la Iglesia. Para estos eran «ateos» y los consideraban enemigos. ¿Dejaban aquellos de darles, en gran parte, la razón? Un ex alumno de Tomás de Kempis, Rodolfo Agrícola (1443-1485), consultado por las autoridades de la ciudad de Amberes sobre la escuela que pensaban fundar, contestó en términos textuales: «No escoger ni un teólogo ni un retórico».[20] ¿Qué de extraño tiene que medio siglo después de esta respuesta, bien alerta la Iglesia sobre las intenciones verdaderas del humanismo, empezara a disparar sobre él las más temibles de sus armas? Porque un día Pierre de la Ramée (1515-1572) se atrevió a decir que Aristóteles no había definido bien la lógica, la Iglesia obtuvo de Francisco I un decreto publicado a son de trompetas en las calles de París (1543), en que se lo declaraba «temerario, arrogante, impúdico, ignorante, murmurador y mentiroso».[21] Encontraron algunos muy tibio el tal decreto, y un colega suyo, el profesor católico Jacques Charpentier, exigió por lo menos la pena de destierro. Pero como Pierre de la Ramée era hombre de lucha, no se dejó abatir por la condena. Enardecido por el combate, atacó de frente a la universidad, denunció sus métodos envejecidos y la negligencia de sus profesores. El mismo año le incendian, en respuesta, su rica biblioteca. Escondido unas veces, errante otras, De la Ramée no se hizo ilusiones sobre la suerte que le esperaba. «Puesto que hemos declarado la guerra a la escolástica y a los sofistas en el interés de la verdad –dijo– es una muerte intrépida la que debemos aceptar si es necesario.»[22] De la Ramée emplea aquí una expresión injusta: tilda de «sofistas» a los escolásticos de la universidad. Quería, sin duda, llamarlos charlatanes, lo que era exacto: pero exacto es también que, en el sentido preciso de su función histórica, los hombres del humanismo estaban más cerca de los sofistas que los hombres de la escolástica. Como los sofistas, en efecto, provenían de ese movimiento de liberación que acompaña al comercio floreciente; como ellos, afirmaban también los derechos de la razón contra las exigencias de la enseñanza dogmática. Pero dejando a un lado ese error de apreciación, justo es reconocer en las palabras de Pierre de la Ramée, el temple de un alma heroica.[23] De vuelta a Francia en 1571 fue asesinado, no mucho tiempo después, la noche tercera de la masacre de San Bartolomé. ¿Fue acaso su muerte uno de los tantos crímenes engendrados en la confusión y la locura? De ninguna manera. Está perfectamente demostrado que la mano del criminal fue dirigida por ese mismo Jacques Charpentier que había pedido para él, veintinueve años atrás, la pena de destierro, y

19. «Siendo la religión el centro al cual todo se refiere, tenga en cuenta el maestro, en *cualquier explicación, que es cristiano y debe, por lo tanto, separar y ocultar* cuanto sea contrario a la sana inteligencia, poniendo enseguida enfrente cosas favorables a las buenas costumbres» (VIVES, L., *Tratado de la enseñanza*, *op. cit.*, p. 1).

20. PAINTER, F.V.N., *Historia de la pedagogía*, *op. cit.*, p. 170.

21. RENAN, E., *Questions contemporaines*, París, Calmann-Lévy, 1868, p. 139.

22. COMPAYRÉ, Gabriel, «Ramus», en BUISSON, Ferdinand, *Nouveau dictionnaire de pédagogie,* París, Hachette, p. 1733.

23. ¡Qué diferencia con las palabras de Erasmo, cuando Lutero lo instaba a luchar con más brío! «Se adelanta más con la moderación política –le decía– que en el arrebato [...] Es necesario cuidarse de no decir nada con un aire de arrogancia y rebeldía» (véase LUTERO, M., *Mémoires de Luther écrits par lui-même...*, t. I, *op. cit.*, p. 59).

que celebró su asesinato con burlas atroces.[24] ¿Quién era Jacques Charpentier? Un lector de matemáticas en el Colegio de Francia, que obedecía ciegamente las órdenes de los jesuitas.

¡Los jesuitas! La primera vez que los nombramos ya aparecen complicados en un crimen. La Compañía de Jesús había sido fundada en 1534[25] para poner al servicio de la Iglesia católica el ejército disciplinado que las circunstancias requerían. Creada por un ex capitán, tenía de la milicia la rigidez y el orden, pero sabía, además, como ninguna, acortar los caminos mediante sendas oblicuas, o fingir retirarse para caer más tarde, de sorpresa. Después de regimentar a sus soldados hasta la negación absoluta de la personalidad, la Compañía se lanzó a combatir sobre dos frentes: por un lado, contra el protestantismo cismático; por el otro, contra la incredulidad de los laicos.

Los orígenes de las cuatro corrientes pedagógicas que van desde el siglo XVI hasta el siglo XVIII están ya delante de nosotros: la que expresa los intereses de la nobleza cortesana, la que sirve a la Iglesia feudal, la que refleja los anhelos de la burguesía protestante, la que traduce las tímidas afirmaciones de la burguesía irreligiosa. ¿Cómo se concretaron esos intereses, cómo se expresaron en los ideales de la educación? Es lo que vamos a señalar ahora, trazando grandes líneas desde el Humanismo hasta la Revolución.

1º Aunque menos audaz que el Renacimiento pagano, la Reforma protestante tuvo más dilatadas consecuencias. Bajo la forma en que había expresado sus reivindicaciones, el Renacimiento no podía salir del círculo restringido de la burguesía patricia que le dio impulso; de la «honorabilidad», como se decía en Alemania. El griego, el hebreo y el latín clásico eran sus idiomas; es decir, idiomas inaccesibles, por el costo de su enseñanza, a la burguesía mediana y a la pequeña. *Los estudios superiores durante el Renacimiento eran extraordinariamente caros*. Y como los estudios inferiores de carácter popular *no existían*, se comprende sin necesidad de comentarios el alcance de esta observación de Pierre de la Ramée: «Es cosa bien indigna que el camino que conduce a la filosofía esté cerrado y prohibido a la pobreza».[26]

La Reforma, en cambio, planteando sus reivindicaciones en el idioma nacional[27] y conservándose fiel al cristianismo no solo consiguió arrastrar a la mediana y a la pequeña burguesía, *sino que se vio desbordada por las masas campesinas y preproletarias que se le incorporaron*. Desde el comienzo mismo de la Reforma las contradicciones latentes en el movimiento habían asomado en sus dos teóri-

24. Véase RENAN, E., *Questions contemporaines*, *op. cit.*, p. 151.

25. El Papa la aprobó recién en 1540. Dos años después fue reorganizada la Inquisición. La Iglesia concentraba sus fuerzas para la gran «ofensiva».

26. COMPAYRÉ, G., «Ramus», en BUISSON, F., *Nouveau dictionnaire de pédagogie, op. cit.*, p. 1.735.

27. Un detalle significativo muestra esas diferencias hasta en el apellido de los humanistas y reformadores: mientras aquellos traducían su nombre al griego –Erasmo, por ejemplo, es la traducción del apellido Didier, que quiere decir «deseo»–, estos otros, como Lutero y Zuinglio, conservaban su apellido en lengua vulgar.

cos más ilustres: Martín Lutero, por un lado; Thomas Müntzer, por el otro. Mientras Lutero, intérprete de la burguesía moderada y de la pequeña nobleza, solo aspiraba a concluir con el poderío del clero y exigía por lo mismo una Iglesia sin muchos gastos; Müntzer, en cambio, intérprete de los elementos campesinos y plebeyos de la Reforma, creyó que había llegado el momento de ajustar las cuentas a los opresores, y lejos de contentarse con las medias tintas de Lutero, reclamaba nada menos que la igualdad civil y la igualdad social.[28]

Cuando Lutero vio que las masas iban más lejos de lo que él se pensaba, las traicionó, y no solo disminuyó su guerra de exterminio contra Roma, sino que entró en todas las negociaciones que le impusieron los príncipes que habían adherido a la Reforma. Servidor de ellos cada vez más, Lutero llegó a afirmar en su «Carta a los príncipes de Sajonia contra el espíritu rebelde» que Müntzer era un instrumento de Satán, y que debía por lo mismo ser arrojado del país, en vista no solo de que divulgaba enseñanzas nocivas, sino también porque incitaba a la revuelta y a la resistencia armada contra las autoridades.[29]

Es bueno no perder de vista los datos que anteceden para comprender el alcance exacto de las ideas pedagógicas de Lutero. Cierto es que el protestantismo, al dar al hombre la responsabilidad de su fe, y al colocar la fuente de esa fe en las Sagradas Escrituras, contraía al mismo tiempo la obligación de colocar a todos los fieles en condiciones de salvar el alma mediante la lectura de la Biblia. La instrucción elemental resultaba así el primer deber de caridad, y aunque en el fanatismo de Lutero quedaba poco espacio para el saber profano, no es menos cierto que aconsejó en un sermón famoso el envío de los niños a la escuela. Pero si el protestantismo se preocupaba por la educación «popular» (1524), en el sentido de difundir las primeras letras que las escuelas monásticas del catolicismo ni siquiera tuvieron en cuenta, lo hacía, como ya quedó dicho, en cuanto la difusión de la lectura permitía el tratamiento directo de la Biblia y orientaba en el sentido de la Iglesia reformada.[30] Intérprete de la burguesía mucho más de lo que él mismo pensaba, Lutero comprendió qué estrecha relación existía entre la difusión de las escuelas y la prosperidad de los negocios. «La prosperidad de *una ciudad* –decía– no consiste solamente en poseer grandes tesoros, fuertes murallas, bellos edificios, grandes provisiones de mosquetes y armaduras [...] El tesoro mejor y más rico de una *ciudad* es tener muchos ciudadanos puros, inteligentes, honrados, *bien educados*, porque estos pueden recoger, preservar y usar propiamente todo lo que es bueno.»[31] Pero si Lutero fue de los primeros en expresar que la instruc-

28. «De la igualdad de los hombres frente a Dios, la herejía de Müntzer deducía la igualdad civil y, en parte ya, la igualdad social. Igualdad de la nobleza y de los campesinos, de los patricios, de los burgueses privilegiados y de los plebeyos, supresión de las prestaciones feudales, de los censos, de los impuestos, de los privilegios y, en todo caso, de las desigualdades sociales más notorias, tales eran las reivindicaciones afirmadas con más o menos nitidez y consideradas como consecuencias necesarias de la doctrina cristiana primitiva» (ENGELS, F., *La Guerre des paysans en Allemagne, op. cit.*, p. 57).

29. Ibíd., p. 72.

30. La enseñanza en dichas escuelas no pasó de la religión, el latín y el canto de la Iglesia. Puede verse una nota sobre los «Reglamentos escolares de Sajonia» (1528), redactados por Melanchton, en WEIMER, Hermann, *Historia de la pedagogía*, traducción de Gloria Giner de los Ríos, Madrid, Ediciones de La Lectura, 1920 ca., p. 57.

31. PAINTER, F.V.N., *Historia de la pedagogía*, *op. cit.*, p. 194.

ción era para la burguesía una fuente de riqueza y de poder, *estuvo muy lejos de extender esos beneficios a las masas*. Las muchedumbres miserables le inspiraban por igual el desprecio y el temor. Usaba para designarlas una expresión pintoresca: *Herr Omnes*, es decir, «el señor todo el mundo». «No hay que bromear mucho con el Señor Todo el Mundo –escribía–. Por eso es que Dios ha constituido autoridades, porque quiere que haya orden aquí abajo.»[32] Y poco después volvía sobre el mismo asunto con franqueza rayana en el cinismo; se debe recurrir a los medios espirituales para obligar a los verdaderos cristianos a que reconozcan sus errores, pero «al Señor Todo el Mundo se lo debe empujar corporalmente a trabajar y a cumplir con sus deberes piadosos, como se tiene a las bestias salvajes en prisión y encadenadas».[33] El hombre de las clases inferiores continuó, pues, excluido de la enseñanza. A punto tal que un historiador de la pedagogía, de marcada tendencia protestante, Painter, reconoce que «no se estableció ningún sistema popular de instrucción».[34] El horizonte mental de las aldeas no había variado en lo más mínimo: en vez de maestros, seguían recibiendo predicadores. La siguiente orden del elector de Brandeburgo, en 1573, muestra con claridad perfecta el carácter de una escuela de campaña: «Todos los sábados por la tarde, o cuando dispusiese el pastor, *el sepulturero de la aldea* leerá al pueblo, y especialmente a los niños y a los sirvientes jóvenes, *el pequeño catecismo de Lutero y les enseñará a rezar*. De igual modo, antes y después de leer y repetir el catecismo, cantarán y le enseñarán a la juventud *los salmos en alemán*; y en donde existen capillas realizarán estos ejercicios unas veces en ellas y otras en casas particulares, para que la juventud de todas las aldeas pueda ser enseñada y *no quede abandonada*».[35]

Educar a la burguesía acomodada y no «abandonar» a las clases desposeídas, esa fue la intención del protestantismo.

2º Para afianzar el poder del Papa y fortificar a la Iglesia amenazada, ya dijimos que salió a luchar la milicia jesuítica. Sobre el terreno estrictamente pedagógico, los jesuitas se esmeraron en dar a sus colegios el más brillante barniz posible de cultura. Sin preocuparse ni poco ni mucho por la enseñanza popular, se esforzaron en captar la educación de los nobles y de la burguesía acomodada.[36] Consejeros de los grandes señores, directores espirituales de las grandes damas,[37] profesores solícitos de los niños distinguidos, los jesuitas se entremezclaron de tal

32. LUTERO, M., *Mémoires de Luther écrits par lui-même...*, *op. cit.*, p. 154.

33. Ibíd., t. I, p. 156. Y en otra oportunidad agrega: «Ninguna tolerancia, ninguna misericordia con los campesinos [...] Se los debe tratar como a perros rabiosos» (ibíd., t. I, p. 201).

34. PAINTER, F.V.N., *Historia de la pedagogía*, *op. cit.*, p. 196.

35. Ibíd., p. 208.

36. MESSER, August, *Historia de la pedagogía,* Barcelona, Labor, 1930, p. 222.

37. «El jesuita no es solamente confesor, sino *director*, y como tal consultado sobre todo. Como tal, también, no se cree obligado al secreto, de manera que veinte directores que viven juntos pueden unir, examinar y *combinar* los millares de almas que están abiertas para ellos y que ellos conocen en *absoluto*... Casamientos, testamentos, todos los actos de sus penitentes y penitentas pueden ser discutidos y preparados en esos conciliábulos» (MICHELET, Jules, *Des Jésuites*, París, Calmann-Lévy, 1879, nota 1, p. 9).

modo a la vida del siglo que consiguieron en poco tiempo el primer puesto en la enseñanza. Sus maestros eran, sin disputa, los más escrupulosamente preparados; su enseñanza, la más estrictamente dirigida. Desde el deletreo hasta las representaciones teatrales en que tanto se complacían, los jesuitas interpretaban las menores exigencias de la época, para dar a sus alumnos *la mejor enseñanza compatible con los intereses de la Iglesia y de su Orden*. En una carta de Languet, fechada en agosto de 1571, puede leerse que «los jesuitas eclipsan en reputación a todos los otros profesores, y poco a poco hacen caer a la Sorbona en el descrédito».[38] En ese año los jesuitas no habían formulado todavía su plan de estudios. La Compañía llevaba treinta años de existencia, y aunque en la constitución proyectada en 1540 por Ignacio de Loyola se hacía referencia a dicho plan, la Compañía no encontraba todavía las fórmulas precisas. Cincuenta y nueve años tardó en elaborarlo; juntó para eso una larga experiencia, convocó frecuentes asambleas de sus miembros, y solo después de mucho retocar y calcular publicó en 1599 el reglamento de estudios: *Ratio atque institutio studiorum S.J.* Excepción hecha de la modificación de 1822, ese plan, vigente hasta hoy en los colegios jesuitas, es la más perfecta organización que se conoce para romper en los alumnos hasta un tímido asomo de independencia personal y para lograr, por lo tanto, en las esferas más distintas del gobierno, de las finanzas y de la universidad, colaboradores adictos, celosos, y a menudo, insospechables. «En igual forma como se fajan los miembros del niño desde la cuna –decía el jesuita Cerutti en su *Apología*– es necesario también desde la primera juventud *fajarles la voluntad* para que conserven en el resto de su vida *una feliz y saludable flexibilidad*.»[39] Desde la manera de tener las manos hasta la manera de levantar los ojos, todo estaba previsto, reglamentado, discutido. La misma enseñanza de las letras clásicas, en que los jesuitas alcanzaron gran maestría, no pudo superar nunca ese despotismo religioso que impregnaba la enseñanza. ¿Cómo, en efecto, interpretar a los autores profanos, «de modo que, aunque profanos, lleguen a ser siempre los heraldos de Cristo»? Apoderarse de la enseñanza clásica para ponerla al servicio de la Iglesia, aunque fueran necesarias las mutilaciones más groseras o las interpretaciones más ridículas, esa era, en efecto, la intención de la Compañía. «Las bellas letras –dicen las *Constituciones*– solo servirán para llegar más fácilmente a conocer mejor y a servir mejor a Dios.» La cultura intelectual era inculcada de modo que no llevara jamás a la emancipación intelectual.[40] Se excluía por eso del estudio todo lo referente a los conocimientos históricos y a las disciplinas científicas, a no ser que la historia fuera transformada de tal modo que se volviera irreconocible, o que la ciencia se aligerara en tal forma que más pareciera juego de salón. La educación jesuita no usaba los recursos de la enseñanza sino como un instrumento de dominio. Especializados sobre todo en la enseñanza media, lograron

38. RENAN, E., *Questions contemporaines*, *op. cit.*, p. 147.

39. Citado por MICHELET, J., *Des Jésuites*, *op. cit.*, pp. 56-57.

40. El *Reglamento de estudios*, al referirse a Aristóteles, aconseja que los alumnos no se detengan en aquellos intérpretes del estagirita que manifestaron poca consideración por la Iglesia. De Averroes, por ejemplo, recomienda que lo citen sin elogio y, si es posible, demostrando que lo poco bueno que alguna vez pensó era bueno porque había sido tomado de algún otro (RENAN, E., *Averroès et l'averroïsme*, París, Calmann-Lévy, s/f, p. 400).

de tal manera sus propósitos, que desde fines del siglo XVI hasta comienzos del XVIII nadie se atrevió a disputar a la Compañía de Jesús la hegemonía pedagógica que la Iglesia había reconquistado. Corresponde esa época a los mejores tiempos de la monarquía absoluta, y se comprende cómo en el largo período en que la burguesía mediana y pequeña debió contener sus impaciencias, estuviera en manos de los jesuitas la educación de la nobleza cortesana y de la alta burguesía. Porque nunca entró en sus propósitos, digámoslo una vez más, ni la educación de la pequeña burguesía ni la de las clases llamadas «populares». Alguna vez, es cierto, se puede leer en las *Constituciones* que «sería obra de caridad enseñar a leer y a escribir a los ignorantes». Pero muy poco después surge este otro pasaje de sentido no dudoso. «Ninguna de las personas empleadas en servicios domésticos por cuenta de la sociedad deberá saber leer y escribir. En ningún caso se lo instruirá a no ser con el consentimiento del general de la Orden, porque para servir a Jesús bastan la sencillez y la humildad.»[41]

Si los jesuitas despreciaban de manera tan clara todo lo concerniente a la educación popular,[42] la Iglesia católica tenía otras órdenes religiosas para «confiarle» ese cuidado. No es el caso de hablar ahora ni de los jerónimos, ni de los hermanos de las escuelas cristianas. Con recordar que Tomás de Kempis, el autor de *Imitación de Cristo*, fue jerónimo, se comprenderá que no movía a estos religiosos el deseo de instruir a las masas, sino la intención de salvar sus almas abriéndoles las páginas de la Escritura. «Guárdate del deseo de saber demasiado –dice Kempis–, es un insensato el que busca otra cosa que no sea la de servir a su propia salvación.»[43] En cuanto a los Hermanos de las Escuelas Cristianas,[44] basta señalar también que la regla más importante de las escuelas era guardar silencio, lo mismo para los maestros que para los discípulos: estaba casi prohibido hablar con el maestro, y los castigos corporales alcanzaron en ellas un auge extraordinario.[45]

Prefiero, en cambio, detenerme un momento en la figura de Charles Démia, tan alabado por los católicos como iniciador de la enseñanza primaria gratuita. Por sus gestiones de la cofradía del Santísimo Sacramento, el sacerdote Démia dirigió en 1666 sus elogiadas *Exhortaciones* a las autoridades municipales de Lyon. Más de un siglo después de la *Carta* de Lutero (1524), la Iglesia católica repetía con respecto a la instrucción en las ciudades una actitud parecida a la del protestantismo. ¿Por qué la iniciativa partió de Lyon, precisamente? Lyon era ya por entonces una gran ciudad industrial y mercantil en donde las revueltas obreras se iban haciendo muy frecuentes. El mismo Démia, al referirse a sus gestiones, explica que «habiendo advertido que la juventud de Lyon, particularmente los niños del

41. COMPAYRÉ, G., «Jésuites», en BUISSON, F., *Nouveau dictionnaire de pédagogie, op. cit.*, pp. 902-907.

42. Los pretendidos principios «democráticos» defendidos por Suárez y los escolásticos del siglo XVI no fueron más que una trampa para luchar contra los reyes (véase SAITA, Giuseppe, *La scolastica del secolo XVI e la politica dei gesuiti*, Turín, Bocca, 1911, pp. 178, 186, 233 y 284).

43. Sobre la «instrucción» que daban los jerónimos, véase COMPAYRÉ, G., *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis la seizième siècle*, 2ª ed., t. I, París, Hachette, 1911, p. 121.

44. Fundadas por La Salle en 1684.

45. MONROE, P., *Historia de la pedagogía*, t. III, *op. cit.,* pp. 125-126. Lo mismo entre los jesuitas. Pero estos no mentían cuando aseguraban que ningún jesuita había castigado a un niño; un corrector especial, destinado a ese objeto, *pero que no formaba parte de la Orden*, era el encargado de los castigos.

pueblo, estaban desmoralizados por falta de instrucción, resolvió consagrar todos sus esfuerzos al restablecimiento de la disciplina y de la enseñanza del catecismo en las escuelas».[46] Pedía por eso escuelas gratuitas para el pueblo. Hasta aquí los católicos tienen, por tanto, razón. Pero ¿qué se enseñaba en las escuelas? Los cónsules de la ciudad de Lyon lo dijeron el 30 de noviembre de 1670 sin la más mínima pizca de ironía. Al conceder una subvención para una de esas escuelas, nos revelaron en qué consistía su plan de estudios, pues declararon que en dichos establecimientos se enseñarán «los principios de la religión cristiana y *hasta* a leer y escribir».[47] Otra circunstancia se destacaba en esas escuelas que ha movido a algunos admiradores a ver en Charles Démia un precursor de la escuela del trabajo. Démia quería, en efecto, que en sus escuelas se enseñasen trabajos manuales,[48] pero de modo tal, añadía, «que las escuelas lleguen a ser agencias de información o lugares de mercado en que las personas acomodadas pudieran ir a buscar servidores de sus casas, o empleados de sus negocios».[49] Los maestros de esas escuelas visitaban, además, la casa de los alumnos, para informarse de «las costumbres y prácticas religiosas de los padres», e intervenían directamente en el correo para que no se difundieran los libros contaminados de herejía.[50] Los maestros debían practicar, además, ejercicios religiosos y retiros espirituales.[51] En cuanto a las maestras, que atendían la educación de las niñas, Démia prescribe que cada vez que salgan de viaje lleven siempre «una esponja empapada en agua bendita».[52]

Poner bajo el control de la Iglesia la escasa instrucción que en la época se impartía, y orientar hacia la mansedumbre las aspiraciones de los trabajadores, eso era en realidad el propósito fundamental de las escuelas populares de Démia.

3º Algo urgía a la Iglesia a lanzarse, por un lado, a captar las clases dirigentes, y salir, por el otro, al encuentro de las masas para asumir desde temprano la dirección de los obreros.

El mercado comercial que el descubrimiento de América ensanchó hasta lo increíble repercutió hondamente en la técnica de la producción. Los instrumentos empleados hasta entonces requerían procedimientos individuales de trabajo, destinados a ser movidos por un obrero único, y por lo tanto, pequeños, mezquinos, limitados. Bajo las exigencias del comercio creciente la burguesía de la época *concentró y transformó esos medios de producción aislados y mezquinos* e hizo de ellos la palanca formidable que todos conocemos.[53]

46. COMPAYRÉ, G., *Carlos Démia y los orígenes de la enseñanza primaria*, Madrid, Ediciones de La Lectura, 1928, p. 22.

47. Ibíd., p. 26.

48. Ibíd., pp. 27 y 112.

49. Ibíd., p. 28.

50. Ibíd., pp. 45 y 51.

51. Ibíd., pp. 59, 69-75.

52. Ibíd., nota 1, p. 126.

53. «El desarrollo de las fuerzas productivas del trabajo social constituye la misión histórica y la legitimidad del capital» (MARX, K., *Le Capital*, traducción de Jacques Molitor, t. X, París, Alfred Costes, 1932, p. 203).

Desde el siglo XVI la burguesía empezó a reunir a los trabajadores hasta entonces aislados de manera de hacerlos cooperar. Mediante una gradual socialización de los trabajadores y de los instrumentos, se fue pasando desde la cooperación simple, a la manufactura, y desde la manufactura a la gran industria. Imposible seguir aquí con detenimiento ese proceso[54] cuya descripción no nos incumbe. Pero marquemos sí el rasgo eminente que lo caracteriza. Cuando la máquina de hilar reemplazó a la rueca, y el telar mecánico al telar manual, *la producción dejó de ser una serie de actos individuales para convertirse en una serie de actos colectivos*. Esa manera de transformar las mezquinas herramientas del artesano en máquinas cada vez más poderosas, y, por lo mismo, solo manejables por una colectividad de obreros, puso en manos de la burguesía un instrumento tan eficaz que en pocos siglos la humanidad recorrió un trayecto como no lo había hecho hasta entonces en millares de años. El dominio sobre la naturaleza, por el cual el hombre venía suspirando desde las edades más remotas, alcanzó un grado tan intenso que una transformación profunda se reflejó en las ideologías. Al consejo solemne lanzado por Agrícola dos siglos atrás: «Considerad como sospechoso cuanto se os haya enseñado hasta hoy», hacían coro en el mismo siglo Bacon (1561-1626), Descartes (1596-1650), Pascal (1623-1662); afirmando el primero que la verdad va cambiando con los tiempos; aconsejando el segundo no rendirse nada más que a la evidencia; invitando el tercero a introducir el experimento como criterio seguro de las ciencias. El *Novum Organum*, de Bacon, es de 1620; el *Discurso del método*, de Descartes, de 1637; el *Fragmento de un tratado sobre el vacío*, de Pascal, de 1651.[55] Con ligeras diferencias de años, la filosofía y la ciencia interpretaban los profundos cambios que la economía iba creando en el subsuelo social. Pero algo más faltaba todavía, que fue lo último en llegar. Mientras Galileo (1564-1642) descubría los satélites de Júpiter, y Harvey (1578-1657) la circulación de la sangre, en las escuelas de la burguesía se continuaba enseñando todavía la ciencia de los antiguos, es decir, una anatomía sin disecciones, una física sin experimentos. «El poder aumenta con los conocimientos», aseguraba Bacon, pero la burguesía tardaba en introducir en las escuelas esa promesa tentadora. Verdad es que la Iglesia se mantenía siempre vigilante, y que Descartes renunció a publicar su libro sobre *Le Monde* (1633), cuando supo lo que le estaba ocurriendo en Roma a Galileo.[56] Con todo, un pastor de la Iglesia protestante de Moravia –pastor para que se destacara mejor el carácter todavía indeciso de la burguesía que iba siendo cada vez más revolucionaria sin saberlo–, Jan Amos Komensky (Comenius o Comenio, 1592-1670), se propuso dar en el terreno de la educación el cuarto gran libro que faltaba: veinte años después del *Discurso del método*, la *Didactica Magna* apareció (1657). No importa que en el capítulo tercero afirme Comenio que la vida presente es tan solo una preparación para la eterna; el título del capítulo XIX lo marca de sobra

54. Véase MARX, K., *El capital*, t. I, *op. cit.,* sección IV.

55. Según Brunswick, de 1647.

56. Descartes admitía en el *Traité du monde ou de la lumière* el movimiento de la tierra. En el *Discurso del método* dice refiriéndose a ese libro que «algunas consideraciones me impiden publicarlo». Solo apareció diecisiete años después de la muerte de Descartes.

como hijo de su siglo: «Bases para fundar la rapidez de la enseñanza con ahorro de tiempo y de fatiga».[57]

¡El ahorro del tiempo! Tienen estas palabras un sabor tan original que vamos un instante a detenernos. El tiempo no tenía valor para la Antigüedad: los romanos lo consideraron *res incorporalis*, y por lo tanto sin precio. Cuando se vivía en el ocio y la competencia no apuraba, la vida seguía su curso con paso perezoso. Ahora, en cambio, ocurrían cosas muy distintas: una de las primeras medidas del protestantismo –religión burguesa por excelencia– fue suprimir una infinidad de festividades en que el catolicismo medieval se complacía, para aumentar así los días de trabajo.[58] Franklin tardará casi un siglo en lanzar su fórmula famosa: «El tiempo es oro»; pero antes de enunciarla ya lo sabía demasiado bien la época del capitalismo manufacturero. La burguesía, en efecto, apuraba el paso para ponerse al ritmo de la producción, y si Comenio proclamó en la escuela la necesidad de ahorrar el tiempo, John Floyer dio treinta y tres años después de la *Didactica Magna* el instrumento preciso para medirlo: en 1690 agregó a la aguja del reloj que señala los minutos, otra más pequeña que indica los segundos.[59]

Pero ahorrar el tiempo no era nada más que un aspecto de la «nueva educación» de la cual fue Comenio el teórico admirable. Enseñar rápidamente no bastaba; había que enseñar, además, «sólidamente». «En vez de los libros muertos –dice Comenio– ¿por qué no podremos abrir el libro vivo de la naturaleza? *No las sombras de las cosas, sino las cosas mismas es lo que debe presentarse a la juventud.*» Era difícil expresar con mejores palabras, no solo los deseos de la gran burguesía cada vez más aplomada, sino también los de la pequeña burguesía de los talleres y de los oficios.

En el *Discurso del método*, Descartes había dicho: en lugar de la «filosofía especulativa que se enseña en las escuelas, se debe encontrar una filosofía práctica, por medio de la cual, conociendo la fuerza y las acciones del fuego, del agua, del aire, de los astros y de todos los otros cuerpos que nos rodean *tan precisamente como conocemos los oficios de nuestros artesanos*, podríamos emplearlos *de la misma manera* a todos los fines que les son propios y *hacernos así amos y dueños de la naturaleza*».[60] ¿Y qué otra cosa afirmaba Comenio en el lenguaje no muy distinto de los pedagogos? «Los mecánicos –continuaba– no dan al aprendiz una conferencia sobre su oficio, sino que lo ponen delante de un maestro para que vea cómo lo hace; entonces coloca un instrumento en sus manos, le enseña a usarlo y a que lo imite. *Solo haciendo se puede aprender a hacer, escribiendo a escribir, pintando a pintar.*» En vez de palabras –«sombras de las cosas»– lo que hacía falta en las escuelas era el conocimiento de las cosas. No otro sentido tuvo su *Mundo ilustrado* (1658) –*Orbis sensualium pictus*–, libro para las escuelas, *abarrotado de figuras*, que mantuvo hasta el siglo XVIII la hegemonía entre los libros infantiles.

57. COMENIO, Jan Amos, *Didattica Magna*, traducción de Vincenzo Gualtieri, Palermo, Remo Sandron, 1923, 2ª ed., p. 225.

58. MARX, K., *El capital*, t. I, *op. cit.*, p. 207: «Haciendo días de trabajo de casi todos los tradicionales días de fiesta, el protestantismo desempeña ya un papel importante en la génesis del capital».

59. SOMBART, Werner, *Le Bourgeois*, traducción de S. Jankélévitch, París, Payot, 1926, p. 395.

60. DESCARTES, René, *Discours de la méthode*, en *Œuvres choisies*, París, Garnier, s/f, p. 47.

Si con Comenio la necesidad de una «nueva educación» resonaba como un llamado desde la Moravia, con Locke (1632-1704) el mismo reclamo se levantaba desde Bristol. Asqueado de la Universidad de Oxford –como a Bacon le había ocurrido con la Universidad de Cambridge–, Locke se preguntaba de qué podía servir el latín a hombres que van a parar en un oficio. «Nadie podría creer –dice– a menos de estar viéndolo, que se obligue a un niño a aprender los rudimentos de un idioma que no usará nunca, y a olvidar, por el contrario, *a hacer cuentas que tan útiles son no solo en los oficios, sino en todas las condiciones de la vida*.» La burguesía hablaba ahora a través de Locke con un acento tan firme que dos años después de publicar su obra capital sobre la educación (1693), lo encontramos convertido en comisario de comercio del rey Guillermo. Y para que nada falte en estos hombres que solo a medias tenían conciencia de su tiempo, habrá que añadir que el filósofo que tales cosas escribía había sido preceptor del nieto de un conde rancio, y que se refería siempre a la figura ideal de un joven *gentleman* cuantas veces se daba a meditar sobre la educación.[61]

¡Nobleza bien aburguesada la que tanto necesitaba del cálculo en la vida! Nobleza feudal-capitalista de la que tantos ejemplos podían encontrarse en el siglo XVII; nobles influyentes que entraban en asociaciones con banqueros de la burguesía para participar después en las ganancias.[62] Las guerras feudales y la revolución burguesa de 1648 habían arruinado de tal modo a la nobleza, que debió esta incorporarse a un movimiento cuya dirección no estaba ya en sus manos. Es de 1693 la obra fundamental de Locke en pedagogía, *Pensamientos acerca de la educación*, y aunque en ella solo se preocupa, como queda dicho, de los cuidados a tener con un joven *gentleman*, no deja por eso de aconsejarle el estudio de la teneduría de libros como «absolutamente necesario». Los gastos de la nobleza, varios siglos atrás, no debían ajustarse al cálculo; derrochar el dinero con elegante desprecio era el rasgo de un noble, y pocas cosas le hubieran hecho reír más que aquellas páginas en que Leon Battista Alberti, burgués típico del siglo XV, aconsejaba llevar ropas de lujo, pero no ceñidas: «Primero –dice–, porque el vestido parece menos amplio y menos honorable; segundo, porque el ceñir la ropa gasta el paño y hace asomar la trama, de modo tal que aunque la ropa sea nueva, se gastará y envejecerá en el lugar donde ciñe».[63]

Un siglo después de esos consejos, Locke ponía al joven *gentleman* sobre el mismo camino de Leon Battista Alberti. La noción de los gastos, aconsejaba, debe estar siempre dentro de «límites justos», y para eso nada mejor –le decía– que «las cuentas exactas y bien llevadas».[64] La geografía y la aritmética, la historia y el derecho civil, incorporados a la educación del joven *gentleman*, indicaban que la nobleza había dado un gran viraje.

El comercio y la industria no solo habían disminuido las distancias que hasta ayer separaban a la burguesía y la nobleza; no solo habían introducido en la

61. WICKERT, Richard, *Historia de la pedagogía*, traducción de Lorenzo Luzuriaga, Madrid, Ediciones de la *Revista de Pedagogía*, 1936, p. 84.

62. SOMBART, W., *Le Bourgeois*, *op. cit.*, p. 99.

63. ALBERTI, Leon Battista, *I libri della famiglia*, Florencia, Girolamo Mancini, 1908, p. 189.

64. LOCKE, John, *Pensamientos acerca de la educación*, traducción de Domingo Barnés, Madrid, Ediciones de La Lectura, 1924, pp. 383-385.

educación la necesidad de nuevos métodos; no solo acelerando los progresos de la ciencia minaban cada día algún dogma venerable, sino que aflojaban cada vez más las trabas que el feudalismo imponía a su propia expansión: los privilegios de las corporaciones, los obstáculos al tráfico, la tiranía de las aduanas, las diferencias en las legislaciones, en las costumbres y en los idiomas.

Contra las barreras del feudalismo, los fisiócratas lanzaron entonces su consigna famosa: «Dejad hacer, dejad pasar».[65] *La libertad de comercio, que era para la burguesía una cuestión vital, impuso también como consecuencia necesaria la libertad de ese otro comercio de las creencias y de las ideas*. El mismo Locke, pedagogo y economista, publicó en 1688 su *Carta sobre la tolerancia*. Retengamos, con el título, la nueva idea que introduce.

Bajo la forma oblicua del deísmo, primero; bajo la forma más cruda del escepticismo, después; la burguesía se esforzaba por arrojar a la Iglesia de sus últimos reductos. Aquel «silencio de los espacios» que a Pascal estremecía ya no impresionaba ni a las marquesas que gustaban rodear a Fontenelle.

La crítica despiadada a la nobleza y a la «infame» –para usar el sobrenombre que Voltaire daba a la Iglesia– *arrastró a la burguesía a replantear la totalidad de los problemas*. Esa necesidad de borrar y comenzar, de «abrir nuevos libros para nuevas cuentas», fue admirablemente expresada por Rousseau (1712-1778) con sus paradojas, al principio desconcertantes, sobre el retorno a la naturaleza. Cada vez que en un régimen social se sospecha oscuramente la inminencia del derrumbe, se ve siempre surgir como un síntoma infalible la necesidad de un retorno a la naturaleza. En la decadencia del mundo antiguo fueron los estoicos los que pregonaron la urgencia de una vida más sencilla; en la decadencia del feudalismo, el Renacimiento impuso con la «vuelta a lo antiguo» un paganismo de la carne y de la belleza; y ahora que la monarquía, levantada sobre las ruinas de ese feudalismo, sentía también que su vieja aliada burguesa iba creciendo en ambición y en osadía, Rousseau lanzaba con entusiasmo ardiente el evangelio de la naturaleza. Evangelio de la naturaleza en el que reaparecía más vigoroso que nunca el individualismo de los sofistas, el culto de la personalidad de los estoicos, la «vuelta a los antiguos» del Renacimiento. «La felicidad suprema de los hijos de la tierra es la personalidad», sentenciaría Goethe muy pronto. Y ¿qué otra cosa que el individualismo burgués era lo que estaba por debajo de tantas manifestaciones aparentemente tan distintas: ironía de Voltaire, ingenuidad de Rousseau, moralismo de Kant?

Después de tantos siglos de sujeción feudal, la burguesía afirmaba los derechos del individuo como premisa necesaria para dar satisfacción a sus intereses. Libertad absoluta para contratar, para comerciar, para creer, para viajar, para pensar. Nunca se habló como entonces de la «humanidad» y de la «cultura», de la «razón» y de «las luces». Y justo es decirlo: la burguesía llevó el asalto al mundo feudal y a la monarquía absoluta con un denuedo tal, con un brillo tan intenso, con un entusiasmo tan contagioso, *que en un momento dado la burguesía asumió frente a la nobleza la representación de los derechos generales de la sociedad*. Después de aplastar a los barones apoyándose en la burguesía, el monarca se

65. GHIO, Paul, *La Formation historique de l'économie politique*, París, Rivière, 1926, p. 85.

apoyaba ahora en la nobleza para contener a los burgueses. Pero la nobleza había perdido hacía mucho tiempo aquella función de protección que en los comienzos del feudalismo dio al barón una misión social, en cierto modo, innegable. Ya en los tiempos de la Reforma, el recio buen sentido de Lutero aconsejaba a los habitantes de las ciudades tomar por su cuenta la enseñanza en las escuelas porque los «pobres nobles» –decía– están siempre ocupados por demás «con los altos negocios de la bodega, la alcoba y la cocina». Más aun que en tiempos de Lutero, la nobleza del siglo XVIII estaba ocupada por demás con los altísimos negocios...

En su novela satírica *Los dijes indiscretos*, Diderot se refería a la educación del príncipe Mangogul con estos términos: «Gracias a las felices disposiciones de Mangogul, y a las no interrumpidas lecciones de sus maestros, nada ignoró de cuanto un príncipe debe aprender en los quince primeros años de su vida; y supo a los veinte beber, comer y dormir con tanta perfección como cualquier potentado de su edad».[66]

Los privilegios de que gozaba la nobleza en otro tiempo, cuando la producción era escasa y el intercambio, exiguo; cuando hasta los más cortos viajes de ciudad a ciudad eran de un riesgo que a nosotros nos cuesta comprender, resultaban ahora por demás insostenibles; ahora en que Necker, banquero ginebrino, pasaba por ser la última esperanza del último Capeto.

Para que una clase pueda asumir la representación de la sociedad –enseñaba el joven Marx en la *Crítica de la filosofía del derecho de Hegel*– es necesario que todos los vicios de la sociedad estén concentrados en otra clase, es decir, «que *una clase determinada sea la clase del escándalo público*, la personificación del obstáculo general, la encarnación de un crimen notorio para todos, de modo tal que al emanciparlos de esa clase se realice la emancipación de todos».[67] A fines del siglo XVIII la nobleza era evidentemente la clase del escándalo público. Para los burgueses y los artesanos, para los jornaleros y para los campesinos, era la encarnación de un crimen notorio para todos. Contra ella el *tiers état* asumió la representación de los intereses sociales ofendidos, de todas las mortificaciones guardadas hasta entonces en silencio, y bien seguro ya de su fuerza y de su ánimo lanzó al rostro de los nobles el desafío orgulloso: «¿Qué es lo que somos? Nada. ¿Qué es lo que deberíamos ser? Todo».

Los que así hablaban no lo hacían en nombre exclusivo de la burguesía. Ni la burguesía ni el proletariado se habían desprendido, por entonces, del común *tercer estado* que los englobaba. El movimiento tuvo por eso un impulso inicial como no se había visto otro desde la Reforma. Pero como en esta, también, lo contradictorio de los elementos que constituían el tercer estado se reflejaba en la ideología no muy homogénea de sus teóricos: desde la izquierda de los «materialistas» hasta la derecha de los «fisiócratas»; orgullosos aquellos de extraer las consecuencias más audaces, celosos estos de mantenerse en posiciones moderadas. ¡Qué diferencia, en efecto, entre el deísmo de Voltaire y el ateísmo de D'Holbach![68]

66. DIDEROT, Denis, *Los dijes indiscretos*, traducción de Juan Furió [y Lola Fonseca], Valencia, Sempere y Cía, [1911], p. 10.

67. MARX, K., *Œuvres philosophiques*, t. I, *op. cit.*, p. 102.

68. «Holbach y los otros materialistas franceses de esa época no eran tanto los ideólogos de la burguesía como los ideólogos del *tiers état*, en esa época histórica en que el espíritu revolucionario penetraba todavía

¡Qué diferencia, también, entre la educación egoísta que Rousseau aspiraba para Emilio, acompañado siempre por su ayo, y la educación generosa que Diderot exigía por cuenta del Estado para los ciudadanos de una misma nación! Pero estas diferencias, justo es decirlo, no se veían entonces con la claridad con que hoy las percibimos. Los «filósofos» y los «enciclopedistas» formaban más o menos un todo compacto que se aprestaba al asalto de la Bastilla ideológica. Con sus errores, sus confusiones, sus torpezas, los ideólogos del *tiers état* alcanzaron en cierto momento el pulso afiebrado de las revoluciones. Tan tenso, y tan varonil que no es posible volver los ojos a ese instante de la historia humana sin reconocer que la burguesía que los inspiraba alcanzó por entonces el momento más alto de su propia vida. «En el orden de la naturaleza –decía Rousseau– todos los hombres son iguales; el estado de hombre es su vocación común, y al que esté bien dirigido para ello, no le faltará nada de lo que a tal estado corresponda. Para mí es de poca importancia el que mi discípulo esté destinado a las armas, a la Iglesia o al foro. Antes del destino que le asignen sus parientes, la naturaleza lo llama a la vida humana. Vivir es el asunto que yo deseo enseñarle. Cuando lo deje de mis manos, no será magistrado, soldado, ni sacerdote; antes que todo, será un hombre.»[69] No nos detengamos ahora en sus frases equívocas, ni en sus promesas falaces. La burguesía prometía a través del Emilio no un nuevo tipo de hombre, sino el Hombre total, liberado, pleno. Veremos en la clase próxima todo lo que había de falso en ese ideal exteriormente tan magnífico, y descubriremos, además, por qué al traicionarlo la burguesía tuvo que ir descendiendo de miseria en miseria hasta la agonía actual que presenciamos. Quedémonos por hoy en su momento luminoso: cuando alzó sobre el mundo una esperanza tan alta que inflamó con ella, durante algunos años, a los ejércitos gloriosos de los descamisados.

---

profundamente a dicho estado. Los materialistas formaban el ala izquierda del ejército ideológico del *tiers état*. Y cuando ese Estado se dividió a su vez, cuando de un lado dio nacimiento a la burguesía y del otro, al proletariado, entonces los ideólogos del proletariado han comenzado a basarse sobre el materialismo, justamente porque era este la doctrina filosófica extremista de dicho tiempo» (PLEJÁNOV, Gueorgui V., *Le Matérialisme militant*, traducción de Suzanne Engelson, París, Les Revues, 1930, p. 57).

69. ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Émile*, t. I, París, Nelson, s/f, p. 34. Kant, que recibió la influencia de Rousseau, escribía poco después en su *Tratado de pedagogía*: «Hay muchos gérmenes en la humanidad, y está en nuestras manos desarrollar proporcionalmente nuestras disposiciones naturales, *para dar a la humanidad todo su desenvolvimiento*» (véase DUPROIX, Paul, *Kant et Fichte et le problème de l'éducation*, París, Félix Alcan, 1897, p. 52).

Capítulo VI

La educación del hombre burgués. Segunda parte: desde la Revolución al siglo XIX

«Vuestra Majestad –escribía Voltaire en 1757 a su amigo el rey de Prusia– prestará un servicio inmortal al género humano si consigue destruir esa infame superstición,[1] *no digo en la canalla, indigna de ser esclarecida, y para la cual todos los yugos son buenos, sino en la gente de pro.*»[2]

Casi veinte años después de esta carta de Voltaire (1694-1778), Diderot (1713-1784) se dirigía a otra majestad, la emperatriz Catalina de Rusia, y le aconsejaba en el *Plan de una universidad* la instrucción para todos. «Desde el primer ministro hasta el último campesino –decía–, es bueno que cada uno sepa leer, escribir y contar.» Y poco más adelante, después de preguntarse por qué la nobleza se había opuesto a la instrucción de los campesinos, respondía en estos términos: «Porque un campesino que sabe leer es más difícil de explotar que un paisano analfabeto».[3]

Intérpretes ambos del *tercer estado*, ya hemos visto por qué tenían opiniones tan distintas: mientras Voltaire interpretaba especialmente a la alta burguesía y a la nobleza ilustrada, Diderot reflejaba las aspiraciones de los artesanos y los obreros.[4] Es bien sabido que en el asalto definitivo al mundo feudal, fue el ala derecha la que impuso sus consignas, y aunque la pequeña burguesía consiguió arrastrarla bajo el impulso de Robespierre hasta sus consecuencias extremas, no es menos cierto que este control no estuvo mucho tiempo entre sus manos. Tan pronto como la burguesía consiguió triunfar, pudo verse, en efecto, que la «humanidad» y la «razón» de que tanto había alardeado no eran más que la humanidad y la razón «burguesas». En la *Declaración de los derechos del hombre y*

1. La religión cristiana.

2. CARLINI, Armando, *La religione nella scuola*, Florencia, Vallecchi, 1927, p. 16.

3. COMPAYRÉ, Gabriel, «Diderot», en BUISSON, Ferdinand, *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, París, Hachette, 1911, p. 478. «Cuando no se quiere engañar a nadie, cuando no se tienen pasiones o intereses que disfrazar –decía también Helvetius– no se teme el saber y el buen sentido populares» (KEIM, Albert, *Helvétius, sa vie et son œuvre*, París, Félix Alcan, 1907, p. 590).

4. A no exagerar, sin embargo, el «extremismo» de Diderot. Lo mismo que Voltaire, por ejemplo, creía en la necesidad social de la religión (véase COMPAYRÉ, G., *Histoire critique de l'éducation en France depuis le seizième siècle*, t. II, París, Hachette, 1911, 2ª ed., p. 178).

del ciudadano, la «propiedad» aparecía inmediatamente después de la «libertad», entre los derechos «naturales e imprescriptibles». Y por si acaso el segundo artículo de la *Declaración* que tal cosa aseguraba pudiera prestarse a equívocos, el último artículo volvía a insistir en que la propiedad era «un derecho inviolable y sagrado». Un decreto fechado el 14 de junio de 1791 declaraba, además, que toda coalición obrera era «un atentado a la libertad y a la declaración de los derechos del hombre», punible de quinientas libras de multa y la pérdida por un año de los derechos de ciudadanía activa...[5]

Las grandes palabras se desvanecían; los ideales «magníficos» dejaban al descubierto la pobre realidad mezquina. La catedral de Notre Dame, cierto es, era ahora el Templo de la Razón, pero la burguesía se cuidaba tan poco de la nueva Diosa que dos de sus representantes más conspicuos, Talleyrand y Saint-Simon, debieron pasar una temporada en la cárcel de Santa Pelagia porque se los había descubierto negociando turbiamente nada menos que con el plomo del Templo de la Razón...[6] Danton, el de las arengas inflamadas y las frases lapidarias, no perdía tampoco la ocasión de un solo gran negocio, ni aun de aquellos que, como lo ha probado Mathiez, exigían nada menos que la traición a la patria. Y para que nada faltara en esa realidad tan cruda, Rouget de l'Isle, el mismo que dio a la revolución su gran canto de guerra, compuso, algunas décadas después, otro himno titulado el «Canto de los industriales»...[7] La revolución que se había iniciado con un llamado clamoroso a los «hijos de la patria» había terminado en beneficio exclusivo de los «hijos de la industria»...

Las masas explotadas por la Antigüedad y el feudalismo no habían hecho, en efecto, nada más que pasar a un nuevo amo. Para que la burguesía realizara su desarrollo prodigioso no bastaba que el comercio creciera y el mercado se ensanchara hasta abarcar el mundo entero. *Era necesario, además, que ejércitos compactos de obreros libres se presentaran a ofrecer sus brazos al burgués*.[8] A fines del siglo XV y comienzos del XVI ese «obrero libre» apareció en la historia. La ruina del mundo feudal liberaba a sus siervos, como la ruina del mundo antiguo liberó a sus esclavos. De una parte, el empobrecimiento de los señores feudales los obligó a disolver sus huestes, a liquidar sus mesnadas; de otra, el enriquecimiento de la burguesía arrojó de sus propiedades a los pequeños labradores para convertir sus tierras en praderas de los ganados. En otro tiempo, cierto es, obreros libres habían ofrecido en el mercado su trabajo; en Grecia, como en Roma, como en la Edad Media. Pero el campesino libre *anterior al siglo XVI* que ofrecía su trabajo durante cierto tiempo tenía un rincón de tierra que era suyo y del cual

5. MARX, Karl, *El capital*, t. I, traducción de Juan B. Justo, Buenos Aires, Biblioteca de propaganda «Ideal Socialista», 1918, 2ª ed., p. 581. A consecuencia de eso las huelgas obreras fueron imposibles; recomenzaron recién en 1822 bajo la Restauración.

6. LEROY, Maxime, *La Vie véritable du comte Henri de Saint-Simon*, París, Grasset, 1925, p. 161.

7. He aquí algunos de sus versos: *Déployant ses ailes dorées/ L'industrie au cent mille pas,/ Joyeuse parcourt nos climats/ Et fertilise nos contrées.../ Honneur à nous, enfants de l'industrie!*

8. MARX, K., *Le Capital*, t. V, traducción de Jacques Molitor, París, Alfred Costes, 1932, pp. 59-60.

podía vivir en caso extremo. El trabajo asalariado era para él una ayuda, una ocupación subsidiaria. *Desde el siglo XVI,* en cambio*, el asalariado momentáneo se había convertido en asalariado hasta su muerte*. Nada tenía ya para vivir, fuera de su fuerza de trabajo.

Otro fenómeno de una importancia extrema comenzó a manifestarse al mismo tiempo. Cuando la producción de mercancías –es decir, la elaboración de productos destinados no al consumo propio sino al cambio– alcanzó determinado desarrollo, una nueva forma de apropiación apareció en el mundo. En la forma de apropiación llamada por Marx «capitalista», el obrero ya no se apropia el fruto de su trabajo. En un principio el obrero cambiaba el objeto que él había producido por otro objeto producido en igual forma y de valor equivalente. Con la creación del comercio mundial y la aparición de masas enormes de «obreros libres», que ofrecían en venta su fuerza de trabajo, los cimientos de un nuevo régimen aparecieron: un régimen en el cual lo que el capitalista da al obrero en cambio de lo producido por su fuerza de trabajo es extraordinariamente inferior a lo que el producido vale. Es decir, el capitalista se apodera, sin retribuirla, de una parte considerable del trabajo ajeno, y el salario con el cual dice que «paga» a sus obreros solo sirve a estos para mantener su propia vida, para reponer su fuerza de trabajo y volvérsela a vender al capitalista en iguales condiciones.[9]

Al pasar, pues, del feudalismo a la burguesía, las masas se encontraban todavía peor que antes. Pero su situación no les importaba a los nuevos amos ni un ardite. *Formar individuos aptos para la competencia del mercado, ese fue el ideal de la burguesía triunfadora*. Lógico ideal de una sociedad en que la sed de la ganancia lanzaba a los hombres unos contra otros en un tropel de productores independientes. Producir, y producir cada vez más para conquistar nuevos mercados y aplastar a algún rival, esa fue desde entonces la única preocupación de la burguesía triunfadora. Que ninguna traba obstaculice su comercio, que ningún prejuicio paralice su industria. Si para asegurar un nuevo mercado hay que arrasar con poblaciones enteras, que así sea; si para no interrumpir el trabajo de las máquinas es menester que se incorporen como obreros las mujeres y los niños, que así sea también.

Consecuente con la clase que representaba, ya vimos que Rousseau (1712-1778) no pensó para nada en la educación de las masas sino en la educación de un individuo suficientemente acomodado como para permitirse el lujo de costear un preceptor. Su *Emilio* es, en efecto, un joven rico, que vive de sus rentas y que no da un solo paso sin que lo acompañe su maestro.

Se dirá, quizá, que Rousseau no fue un realizador y que el *Emilio* es tan solo una novela. Veamos, pues, la influencia de Rousseau en un pedagogo en directo contacto con los hechos; un pedagogo que fundaba institutos y dirigía escuelas, y que se sentía tan fervorosamente animado por el numen de Rousseau, que dio el

9. «El dinero que el obrero recibe lo gasta para conservar su fuerza de trabajo. Lo que equivale a decir, si se considera en su conjunto la clase capitalista y la clase obrera, que el obrero gasta el dinero que recibe al solo objeto de conservar al capitalista el instrumento que le permite seguir siendo capitalista» (*íbíd.*, t. VII, *op. cit.,* p. 216).

nombre de Emilia a su propia hija en recuerdo precisamente del ilustre ginebrino. Me refiero a Basedow (1723-1790).

Hijo de un peluquero, Basedow había sido preceptor, en su juventud, del hijo de un gran señor. Pero deseoso de aplicar en mayor escala las ideas de Rousseau, consiguió del príncipe Leopoldo Federico la ayuda necesaria para fundar un instituto, su famoso Filantrópino (1774). El fin de la educación consistía, según él, en formar «ciudadanos del mundo y en prepararlos para una existencia útil y feliz». ¿Cómo se preparaban esos «ciudadanos del mundo»? Es lo que vamos a escuchar del mismo Basedow. Distinguía, ante todo, dos tipos de escuelas: una, para los pobres; otra, para los hijos de los más eminentes ciudadanos.[10] «Sin inconvenientes se pueden separar las escuelas grandes (populares) de las pequeñas (para ricos y clases medias), porque es muy grande la diferencia de hábitos y de condición *entre las clases a las cuales van destinadas*. Los hijos de las clases superiores deben y pueden comenzar temprano su instrucción, *y como deben ir más lejos que los otros*, están obligados a estudiar más... Los niños de las grandes escuelas (populares) deben, en cambio, en conformidad con el objeto de su instrucción, disponer por lo menos la mitad de su tiempo para los *trabajos manuales*, para que no se vuelvan torpes en una actividad que no es tan necesaria, *sino por motivos de salud*, a las clases que más que con las manos trabajan con el cerebro.»[11]

En las «grandes escuelas», dice después, los maestros deben enseñar no solo a leer, escribir y contar, sino también «los deberes propios de las clases populares».[12] Pero como en esas escuelas un solo maestro debía atender a la instrucción de numerosos escolares de edades muy distintas, y surgían, por lo tanto, graves dificultades de orden técnico, Basedow se consolaba con estas palabras sencillas y tremendas: «*Por fortuna*, los niños del pueblo necesitan una instrucción menor que los demás y deben dedicar la mitad de su día a los trabajos manuales».[13]

Me parece que no se necesita mucho más para comprender en cuál de las escuelas se podían formar los «ciudadanos del mundo»: mientras en las escuelas populares la instrucción, «por fortuna», debía ser exigua; en las otras, por el contrario, se castigaban los vicios o los defectos, «transformando una hora de estudio en una hora de trabajo manual».[14]

Filangieri (1752-1788), ¿no se expresaba en forma parecida? En su *Ciencia de la legislación* puede leerse, en efecto: «El agricultor, el herrero, etc., *no necesitan más que una instrucción fácil y breve* para *adquirir* aquellas nociones que son necesarias para regular su conducta civil y asegurar los progresos de su arte.[15] No

10. BASEDOW, Johann Bernhard, *Relazione ai filantropi e ai potenti intorno alle scuole, agli studi e alla loro azione sul bene pubblico*, traducción de Guido Santini, Palermo, Edizioni Remo Sandron, s/f, p. 40.

11. Ibíd., p. 41.

12. Ibíd., p. 49.

13. Ibíd., pp. 51 y 140.

14. Así decía el artículo 10 del reglamento interno del Filantrópino (véase ibíd., p. 218).

15. Esa era también la opinión de Louis-René de Caradeuc de La Chalotais (1701-1785), crítico agudo de la enseñanza jesuítica y uno de los primeros que consideró a la instrucción como deber del Estado. En su

podría decirse lo mismo de los hombres *destinados* a servir a la sociedad con sus talentos. ¡Qué diferencia entre el tiempo que necesita la instrucción de los unos y el que requiere la instrucción de los otros!»[16] «La educación pública –decía en otra ocasión– exige, para ser universal, que todos los individuos de la sociedad participen en la educación, *pero cada uno según las circunstancias y su destino*. Así el colono debe ser instruido para ser colono y no para ser magistrado. Así el artesano debe recibir en la infancia la instrucción que pueda alejarlo del vicio, conducirlo a la virtud, al amor de la patria, al respeto de las leyes y a facilitarle los progresos de su arte, *pero no la que se necesita para dirigir la patria y administrar el gobierno*. La educación pública, en resumen, para ser universal, requiere que *todas las clases*, todos los órdenes del Estado *participen*; pero *no que todas las clases tengan la misma parte*.»[17]

A través de Basedow y Filangieri, el pensamiento de la burguesía revolucionaria del siglo XVIII se expresaba en materia de educación con una nitidez tal que puede parecer afán inútil aportar nuevos elementos para esclarecerlo. Sin embargo, el ideario de la Revolución francesa alimenta de tal manera las doctrinas llamadas liberales que no creo trabajo perdido el tratar de ceñirlo en lo que tiene de más íntimo. La tarea no siempre es tan fácil como en los dos ejemplos que hemos escogido. La igualdad ante la ley, que fue uno de los más hábiles hallazgos de la burguesía,[18] disimula a veces con tanta perfidia la intimidad del pensamiento, que es menester aguardarlo a menudo largo tiempo para lograr descubrirlo bajo su máscara. Una figura de primer orden en la Revolución francesa, Mirabeau, trató el tema de la educación en varios discursos en los cuales se ha querido ver, al parecer con razón, la mano de Cabanis. Pero hayan sido escritos directamente o no por Cabanis, como dicen unos, o por Reybaz, como aseguran otros, lo cierto es que Mirabeau (1749-1791) los aprobó. En el primer discurso, Mirabeau enunciaba una afirmación inexacta que va a ser después un lugar común entre los teóricos de la burguesía: «*Todos los legisladores antiguos* –dice– se han servido de la educación pública como del medio adecuado *para mantener y propagar sus instituciones* [...] En cuanto a *vosotros*, señores, *no tenéis opiniones favoritas para difundir; ningún fin particular que cumplir*; vuestro objeto único consiste en dar al *hombre* el empleo de todas sus facultades, el ejercicio de todos sus derechos, y de asentar la existencia pública sobre las existencias individuales libremente desarrolladas, y la voluntad general sobre las voluntades privadas».[19] Es decir, que después de reconocer que todas las educaciones hasta

---

Ensayo de educación nacional y plan de estudio para la juventud (1763) se oponía a que se enseñara a leer y a escribir a muchas personas que no «debían aprender nada más que a manejar la lima y la garlopa». Gréard, comentando esa parte del *Ensayo*, agrega: «*Como todos los parlamentarios y los filósofos de su tiempo* se preocupa poco de la necesidad de desarrollar la instrucción del gran número: no tiene en vista nada más que una *élite*» (véase GRÉARD, Octave, «La Chalotais», en BUISSON, F., *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, *op. cit.*, p. 934).

16. Citado por STOPPOLONI, Aurelio, *Talleyrand*, Milán, Albrighi, 1924, 2ª ed., p. 93.

17. Ibíd., nota 2, p. 97.

18. Véase MARX, K., *La Question juive*, en *Œuvres philosophiques*, t. I, traducción de Jacques Molitor, París, Alfred Costes, 1927.

19. GUILLAUME, James, «Mirabeau», en BUISSON, F., *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, *op. cit.,* p. 1.325.

esa fecha solo se habían preocupado en servir a los intereses de las clases superiores, Mirabeau aseguraba que la educación burguesa escapaba a esa ley: ella se proponía formar «el hombre», «el yo humano». Mas, a renglón seguido, *se oponía a la gratuidad de la enseñanza*, según se dijo, porque en esa forma se rebajaría el nivel de la misma al sustraerla a la competencia, y porque en esa forma, también, «*se arrancarían muchos hombres de su sitio natural*».[20] Lo que significa, ni más ni menos, lo mismo que aseguraba Filangieri: que cada uno de los miembros de la sociedad participe en la educación de acuerdo a su «destino económico» y a sus «circunstancias sociales»...

Pero ¿y Condorcet?, se dirá. ¿Y Pestalozzi? La instrucción del «pueblo», la «igualdad ante las luces», ¿no fueron acaso el nervio de la concepción política y social de Condorcet? Aparte de la gratuidad de la enseñanza primaria ¿no propuso también la gratuidad de la enseñanza superior? Todo eso es cierto, sin duda alguna. Pero con la certeza aparente de todos los ideales de una revolución que después de aplastar las desigualdades que hasta entonces engendraba el nacimiento proclamó sin embozo que no hay entre los hombres otras diferencias que las que surgen del dinero.

El famoso plan de Condorcet –*Rapport*–* leído en la Asamblea Legislativa los días 20 y 21 de abril de 1792 refleja de una manera tan exacta los hipócritas ideales de la burguesía que vale la pena le dediquemos unos instantes, porque de sobra nos serán recompensados. Casi no hay problema de los que preocupan hoy a los maestros que no haya sido allí planteado y discutido. Condorcet (1743-1794) reconoce al Estado, no solo el control de la enseñanza, *sino la obligación de instruir*.[21] De instruir, no de educar, porque Condorcet deja a cargo de los padres la formación de las creencias religiosas, filosóficas o morales. En su opinión la instrucción pública debe asegurar a todos un mínimo de cultura, de tal manera, dice, «*que no deje escapar ningún talento sin ser advertido* y sin que se le ofrezcan todos los recursos reservados hasta aquí a los hijos de los ricos». Con la difusión de las luces se podrán *multiplicar los descubrimientos* que aumentarán el poder del hombre sobre la naturaleza. En el lugar eminente reservado hasta entonces a las letras, Condorcet coloca ahora el estudio de las ciencias; suprime entre las facultades la de teología que aún seguía siendo la primera, y asegura que las ciencias son, contra los prejuicios y la pequeñez de espíritu, un remedio más eficaz que la filosofía. «Las cosas» y no «las sombras de las cosas» –como decía Comenio– entran triunfantes en la escuela; pero con un tono más franco que el del pastor de Moravia, y sin su creencia ya de que esta vida es una preparación para la otra.

Como orientación general no se podía interpretar mejor el espíritu de la burguesía en ese instante: científica, escéptica y práctica, y por lo mismo deseosa de

20. Ibíd., p. 1.327.

* Se menciona el *Rapport* de Condorcet, cuyo título completo es: *Rapport et projet de décret relatifs à l'organisation générale de l'instruction publique. Présentation à l'Assemblée legislative: 20 et 21 avril 1792*. En las páginas sucesivas, Ponce se refiere al mismo *Rapport* como *Informe* [N. de E.].

21. VIAL, François, *Condorcet y la educación democrática*, traducción de Domingo Barnés, Madrid, Ediciones de La Lectura, 1932.

que las técnicas se despojaran de los secretos con que hasta entonces las habían envuelto las «corporaciones». Pero si la orientación del plan es excelente, excelentes son también los detalles más menudos. No solo se opone terminantemente a la enseñanza religiosa en las escuelas –«los pueblos que tienen por educadores a sus sacerdotes no pueden ser libres», dice– sino que *no permite que el Estado imponga al niño ningún credo*. La «libertad de conciencia» debe ser respetada no solo desde el punto de vista religioso, sino *también social*. «*Que el poder del Estado* –agrega– *expire en el umbral de la escuela, y que cada maestro pueda enseñar las opiniones que crea verdaderas, no las que el Estado haya juzgado como tales*.»[22] El Estado debe poner al niño en condiciones de que conozca todas las ideas, para que pueda escoger entre ellas libremente. Condorcet, además, no solo quiere que el Estado no se inmiscuya en la enseñanza imponiendo determinado credo político, sino que le niega también dos cosas fundamentales: *el monopolio de la enseñanza y la designación de los maestros*.

En nombre de la libertad rechaza el monopolio del Estado. Las escuelas privadas deben vivir al lado de las escuelas del Estado, porque las estimularán con su rivalidad. Libre competencia entre las escuelas del Estado y las escuelas particulares, y ninguna intervención política del Estado en las escuelas: eso es en lo esencial lo que quiere Condorcet. Pero si el Estado retuviera la designación de los maestros, fácil le sería dominar en las escuelas designando únicamente a sus adictos. Esta objeción no se le escapa a Condorcet, y quita por eso al Estado la designación de los maestros. Propone que sean elegidos por «sociedades científicas», formadas en cada departamento por los hombres de estudio más esclarecidos. En resumen, pues, Condorcet desea que el Estado inaugure escuelas y pague a los maestros, pero no que ejerza sobre estos la más mínima tutela.

Aisladamente considerado, el *Rapport* de Condorcet parece la obra de un iluso, de un razonador, de un «ideólogo». Taine, en páginas vigorosas, pero falsas, ha difundido la especie de que los hombres que dirigieron la Revolución francesa eran razonadores tan alejados de la vida, que querían forzarla a comportarse de acuerdo con sus planes. Pero aquellos «razonadores» de que habla Taine sabían muy bien lo que se proponían. Y vean si no lo que hizo más tarde Condorcet. Un año después de leer su *Informe*, continuaba reclamando una independencia absoluta para la enseñanza superior, *pero admitía ahora que la enseñanza primaria debía ser dirigida y vigilada por el Estado*...

¿Cómo es posible que en el transcurso de un año nuestro «ideólogo» haya dado un vuelco tan completo? La contradicción no está nada más que en la superficie. El pretendido iluso conocía a la perfección el camino en que marchaba. Cuando el 20 y el 21 de abril de 1792 leyó su *Informe* en la Asamblea Legislativa, la burguesía, aunque triunfante, no tenía entre sus manos la máquina del Estado. No solo subsistía la monarquía, sino que continuaba siendo peligrosa. Pero pocos meses después de presentado el *Informe* de Condorcet, la República fue proclamada. Y, naturalmente, al reeditar el *Informe* al año siguiente por orden de la Convención, Condorcet introdujo las modificaciones que conocemos. Es decir, que *mientras el poder del Estado continuaba en manos de la clase enemiga había*

22. Ibíd., p. 23.

que impedir a toda costa el contralor de ese Estado en las escuelas; quitarle, además, la designación de los maestros y reclamar la existencia de escuelas particulares (en este caso, burguesas), en cuya fundación el monarca no debía intervenir. *Mas tan pronto la burguesía tomó en sus manos la máquina del Estado, Condorcet afirmó de inmediato que la vigilancia y la dirección del Estado eran en ellas necesarias*. Reconocerán ustedes que no se podía exigir de un «iluso» mayor conciencia de clase...

Se dirá, tal vez, que el *Informe* de Condorcet no deja de ser por eso un paso enorme y que haber propuesto la gratuidad de la enseñanza constituye de por sí no poco mérito. ¡Cómo negarlo! Pero en el largo viaje que venimos haciendo a través de la historia de la educación no nos proponemos referirnos a los méritos o a los deméritos. Condorcet propició, en efecto, la gratuidad de la enseñanza, que solo mucho tiempo después debía implantarse. Pero ¿concurrieron por eso a las escuelas otros niños que no fueran los de la burguesía y pequeña burguesía relativamente acomodada? El triunfo impresionante de las máquinas en el siglo XVIII, y la expansión extraordinaria del mercado, no solo movilizaron enormes masas de hombres, sino que incorporaron, además, a las mujeres y a los niños a la explotación capitalista. Fueron aquellos, al decir de Marx, los «tiempos orgiásticos del capital». ¡Y fue en esos mismos tiempos en que hasta niños de cinco años trabajaban, cuando Condorcet declaró gratuita la enseñanza!... Bella ventaja la de la gratuidad de la escuela para un niño que desde temprano ha de ganarse el pan. Si le quitan el tiempo para frecuentar la escuela, ¿qué le importa que la escuela sea gratuita o no? Condorcet, por supuesto, era demasiado avisado para no comprender que la enseñanza dentro del régimen capitalista no ganaba mucho con la gratuidad; y tan lo comprendió que para remediarlo de algún modo se apresuró a proponer pensiones y becas.[23] No nos interesan, por ahora, sus paliativos; pero sí conviene señalar que *en los orígenes mismos de la escuela burguesa, «gratuita y popular», uno de sus fundadores más ilustres reconocía que no era escuela de masas*.

Pestalozzi, ¿no se encargó de prepararlas? Tanta es la gloria que rodea al nombre del educador insigne que cuesta no poco aproximarse a esta figura máxima del santoral pedagógico.

Discípulo de la Revolución francesa y especialmente de Rousseau, Pestalozzi (1746-1827) pasa por ser no solo introductor de una técnica nueva –lo que es exacto– sino, además, «educador de la humanidad», según reza su epitafio. Más que ningún otro pedagogo de su tiempo, Pestalozzi se interesó por los campesinos; pero aunque ese sentimiento fue en él generoso y auténtico, no es menos cierto que se pasó la vida educando a niños ricos. Las veces que recogió en su casa a niños pobres, con la intención de educarlos, actuó como filántropo y como industrial. «Habiendo fracasado definitivamente como agricultor –dice su biógrafo

23. El proyecto de Lepelletier, presentado por Robespierre a la Convención del 13 de julio de 1793, era mucho más avanzado en este sentido, aunque igualmente irrealizable: «Pido que decretéis –decía– que desde la edad de cinco años hasta la de doce para los varones y hasta la de once para las niñas, *todos sin distinción y sin excepción se educarán en común a expensas de la República*» (GOTTELAND, Jean, *Hacia la educación integral, física, intelectual y moral*, Madrid, Ediciones de La Lectura, 1922, p. 74).

Guillaume–, Pestalozzi quiso ensayar como industrial. En 1774 instaló en un edificio contiguo a la granja de Neuhof y que hizo construir expresamente, un taller para el hilado del algodón. Había concebido el propósito de recoger en su casa algunos niños pobres, para ocuparlos en este fácil trabajo, que pronto había de ser remunerador. *A sus ojos esto constituiría una feliz especulación industrial al propio tiempo que una buena acción.*»[24]

Escéptico en algunas ocasiones, deísta en otras, Pestalozzi no dudaba de que el orden burgués, con todos sus defectos, tenía por autor al mismo Dios,[25] y si algo podía esperarse en el sentido de mejorarlo un poco, ese algo vendría, en su opinión, *de la buena voluntad de los poderosos y de los príncipes*. En las últimas partes de *Leonardo y Gertrudis*, Pestalozzi propuso un código completo de reformas sociales para *uso de los señores ilustrados que tuvieran deseos de asegurar la felicidad de sus campesinos*. «*Leonardo y Gertrudis* –decía Pestalozzi en una carta a un amigo– será un eterno testimonio de lo que yo he intentado hacer *para salvar a la aristocracia honrada*; pero mis esfuerzos solo han sido recompensados con ingratitudes, hasta el punto de que el buen emperador Leopoldo hablaba de mí en sus últimos días como de un abate de Saint-Pierre.»[26]

A causa de su ceguera y de la mala administración, los príncipes habían creado, según él, la situación revolucionaria. La Revolución francesa, con la cual simpatizaba[27] *–porque la creía un justo castigo a los errores de los nobles–*, lo llenaba, sin embargo, de inquietud. Y como él nunca se paró en chicas al aconsejar a reyes o a naciones, invitó a Francia en un mensaje a que renunciara a la propaganda revolucionaria porque «*las reformas que los pueblos necesitan* –decía– *podrán serles concedidas por sus gobernantes actuales*, sin trastornos ni violencias».

El campesino conservador y tímido que había en Pestalozzi no quería nada de cambios y revueltas. Más pomposo que Rousseau y más declamador, gustaba hablar también de formar escuelas de «hombres». *Pero admitía tantos hombres y tantas educaciones como clases existían*, y puesto que el orden social ha sido creado por Dios, el hijo del aldeano debe ser aldeano, y el hijo del comerciante, comerciante. Ninguna educación tuvo como la de Pestalozzi un carácter más manso. Su bondad sufría, sin duda, con la suerte de los explotados; especialmente con la de los campesinos, que tan de cerca conocía. Pero nunca se propuso otra cosa que *educar a los pobres para que aceptaran de buen grado su pobreza*.[28]

Aunque al principio de su vida educó en su casa, como ya dijimos, a algunos muchachos huérfanos, y al final recogió algunos otros en su internado, nunca se le ocurrió que fuera posible darles la misma educación que a los muchachos ricos.[29]

24. GUILLAUME, J., *Pestalozzi*, traducción de Vicente Valls, Madrid, Ediciones de La Lectura, 1927, p. 29.

25. Ibíd., p. 55.

26. Ibíd., p. 82.

27. La Asamblea Legislativa lo hizo en 1792 «ciudadano francés».

28. NATORP, Paul, *Pestalozzi, su vida y sus ideas*, traducción de Luis Sánchez Sarto, Barcelona, Labor, 1931, p. 14. En igual sentido, WICKERT, Richard, *Historia de la pedagogía*, traducción de Lorenzo Luzuriaga, Madrid, Ediciones de la *Revista de Pedagogía*, 1936, p. 129.

29. Nada más falso, pues, que el elogio de Compayré: «Pestalozzi tiene derecho a los aplausos de todos aquellos a quienes preocupa el porvenir de las clases inferiores» (COMPAYRÉ, G., *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle*, t. II, París, Hachette, 1911, 2ª ed., p. 108).

Como jamás creyó, tampoco, que a estos últimos se les pudiera suministrar una educación por medio del trabajo. En su internado, en verdad, enseñó muchas veces el trabajo manual, pero en la misma forma en que se practica en las escuelas más modernas de hoy en día: como un ejercicio o una distracción, más o menos entretenida, más o menos desordenada.[30] Su actitud, por lo tanto, no podía ser más consecuente: el «apóstol» de la enseñanza «popular» dividía su enseñanza y su método según las clases a las cuales iban dirigidas.

Los pedagogos más auténticos de la revolución burguesa, Condorcet y Pestalozzi, nos han enseñado ya qué intenciones guardaba la burguesía en materia de educación.

Cincuenta años después de la revolución no eran muy distintas las que Herbart (1776-1841) expresaba en nombre de la burguesía de su tiempo. En los *Informes de un preceptor* da cuenta detallada de cómo enseñar las ciencias naturales acompañando cada clase con demostraciones experimentales,[31] pero al mismo tiempo anota que los niños, que le han sido confiados, reciben las enseñanzas de Cristo para que reconozcan «las huellas de la Providencia en el progreso hacia la perfección».[32] Años más tarde, insiste en su *Pedagogía general* sobre el mismo concepto: «La religión no podrá nunca ocupar en el fondo del corazón el lugar tranquilo que le corresponde, si su idea fundamental no ha sido inculcada en la primera infancia».[33] Y treinta años después, en el *Bosquejo*, vuelve de nuevo sobre la religión: «El contenido de la instrucción religiosa han de determinar los teólogos, pero la filosofía ha de demostrar que ningún saber se halla en condiciones de sobrepujar la seguridad de la creencia religiosa».[34] «Es necesario unir la educación religiosa a la propiamente moral para humillar así la presunción de creer haber realizado algo.»[35]

Desde la carta de Voltaire a Federico Guillermo, a mediados del siglo XVIII, hasta estas palabras de Herbart a mediados del siglo XIX, la situación, por lo tanto, no ha variado gran cosa. Sigue siendo la misma que una anécdota atribuida a Voltaire mostraba ya con claridad. Se dice que una noche en que varios amigos discutían en su casa sobre asuntos religiosos, Voltaire interrumpió la conversación para evitar que los lacayos escuchasen; y solo después que estos se hubieron retirado, consintió en que la charla continuara, «porque no tenía las más mínimas ganas –según dijo– de ser asesinado o robado por la noche». El príncipe de la

30. Un ex alumno de Iverdon dice: «Los trabajos manuales estaban en el programa de Pestalozzi; fueron ensayados con frecuencia en el instituto; *jamás se continuaron de un modo regular y seguido*» (citado por GUILLAUME, J., *Pestalozzi, op. cit.*, p. 188).

31. HERBART, Johann Friedrich, *Informes de un preceptor*, traducción de Rodolfo Tomás y Samper, Madrid, Ediciones de La Lectura, 1924, p. 47.

32. Ibíd., p. 82. En la página 56 cuenta también cómo ha invitado a uno de los niños a meditar sobre el «poder invisible que reina sobre nosotros y nuestros antecesores».

33. HERBART, J.F., *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, traducción de Lorenzo Luzuriaga, Madrid, Ediciones de La Lectura, 2ª ed., 1910 ca., p. 225.

34. Íd., *Bosquejo para un curso de pedagogía*, traducción de Lorenzo Luzuriaga, Madrid, Ediciones de La Lectura, s/f, p. 191.

35. Ibíd., p. 18.

burguesía mostraba en ese gesto sus intenciones claras: una vez que «la gente bien» *–la bonne compagnie–* se hubiera asegurado el triunfo había que impedir el ascenso de las masas mediante la religión y la ignorancia.[36]

La burguesía, sin embargo, no podía rehusarles la instrucción en la misma medida en que lo habían hecho la Antigüedad y el feudalismo. Las máquinas complicadas que la industria creaba sin cesar no podían ser eficazmente dirigidas con el saber miserable de un siervo o de un esclavo. «Para manejar la barreta se necesita aprender a leer –gritaba Sarmiento (1811-1888) a Alberdi en una polémica notoria–. En Copiapó se paga 14 pesos al barretero rudo... y 50 pesos al barretero inglés, que, merced a saber leer, se le encomiendan las cortadas, socavones y todo trabajo que requiera el uso de la inteligencia. ¡Para manejar el arado se necesita saber leer! Solo en los Estados Unidos se han generalizado los arados perfeccionados porque solo allí el peón que ha de gobernarlos sabe leer. En Chile es imposible por ahora[37] popularizar las máquinas de arar, de trillar, de desgranar maíz, porque no hay quien las maneje, y yo he visto en una hacienda romper la máquina de desgranar en el acto de ponerla en ejercicio.»[38] El testimonio de Sarmiento es terminante: *el asalariado no hubiera podido satisfacer a su patrón si se hubiera quedado al margen de una instrucción elemental*. Había, pues, que procurársela como una condición necesaria de su propia explotación.[39] En otras épocas en que el trabajo se confiaba al esclavo y al siervo, y en que, por lo tanto, los aparatos eran primitivos y las técnicas, rudimentarias, el aprendizaje del obrero exigía una atención mínima. Sin embargo, en los últimos tiempos del Imperio Romano, cuando el esclavo empezó a escasear, *se trató de suplir esta deficiencia mediante la educación de trabajadores escogidos*.[40] En condiciones desiguales, volvía a aparecer ahora esa misma diferencia entre trabajadores del montón, es decir, *no adiestrados*, capaces de las tareas más groseras, y trabajadores adiestrados capaces de las faenas que requieren un nivel mediano de cultura. Pero al lado de los obreros con un mínimo de educación –obreros no adiestrados– y de obreros con una cultura mediana –calificados–, el capitalismo requería, además, la presencia de verdaderos especialistas, de una cultura excepcional. Cada progreso de la quí-

36. En los proyectos de Talleyrand (1754-1838) sobre instrucción pública figuraba la enseñanza de la religión en el artículo V del reglamento de las escuelas primarias, y la historia sagrada en el artículo VI del reglamento de las escuelas llamadas de «distrito». El autor de esos proyectos edificantes era el mismo ex obispo, que al recibir la noticia de su excomunión escribió las siguientes líneas al duque de Lauzun: «Conocerá usted la última noticia: mi excomunión; venga a consolarme y a cenar conmigo. Todo el mundo me negará, en breve, el agua y el fuego. Esta noche no cenaremos por eso más que platos fríos y no beberemos más que vino helado...» (STOPPOLONI, A., *Talleyrand*, *op. cit.*, p. 14).

37. 1853.

38. SARMIENTO, Domingo Faustino, *Las ciento y una*, Buenos Aires, Claridad, s/f, p. 124.

39. La prueba de que es así se encuentra en los países de desarrollo industrial atrasado, como las colonias; en esas regiones cuya explotación no requiere obreros calificados, la burguesía no se preocupa de la instrucción popular. Después de un siglo de ocupación en Argelia, la burguesía francesa reconoce en uno de sus últimos censos que el número de analfabetos se eleva al 98%. En la Indochina, después de setenta años de dominio, solo se da un rudimento de enseñanza al 10% de la población (BOYER, Joseph, *L'École laïque contre la classe ouvrière*, París, Bureau d'Éditions, 1931, p. 8).

40. WEBER, Max, «La decadencia de la cultura antigua», en *Revista de Occidente,* julio de 1926.

mica, por ejemplo, no solo multiplicaba el número de las materias útiles y las aplicaciones de las ya conocidas, sino que extendía las esferas de aplicación del capital. *La libre competencia exigía,* además*, una modificación perpetua de las técnicas, una necesidad permanente de invenciones*.[41] El capitalismo incorporaba a sus planes el trabajo científico y la libre investigación como el feudalismo llevaba adjuntos la religión y el dogmatismo. Favorecer el trabajo científico, mediante escuelas técnicas y laboratorios de altos estudios, fue desde entonces una condición vital para el capitalismo. Las escuelas tradicionales, ni siquiera las que habían nacido bajo la influencia directa de la Revolución francesa, eran capaces de satisfacer esa exigencia. Lejos de las influencias oficiales, a la sombra misma de las fábricas, como frutos directos de la iniciativa privada, empezaron a aparecer las *escuelas politécnicas*. En ellas la burguesía del siglo XIX preparaba los cuadros de sus peritos industriales como en las escuelas de comercio del siglo XVI había preparado los cuadros de sus peritos mercantiles. Una educación *primaria* para las masas, una educación *superior* para los técnicos, eso era en lo fundamental lo que la burguesía exigía en el terreno de la educación.

Reservaba, en cambio, *para sus propios hijos*, otra forma de enseñanza, la *enseñanza media*, en que las ciencias ocupaban un lugar discreto, en que el saber seguía siendo libresco, y grande la distancia que lo separaba de la vida. Mientras en las otras escuelas la orientación era francamente práctica, e impregnada de una intención utilitaria, ¿por qué en estas escuelas de la enseñanza media se seguía cultivando el «ocio digno», es decir, esos estudios de puro adorno que los jesuitas inculcaron en otros tiempos a los nobles?[42] ¿Cómo se explica que en nuestro propio siglo un hombre como Durkheim haya podido pronunciar estas palabras? «Con excepción de algunas adiciones que no modificaban lo esencial, los hombres de mi generación hemos sido educados en los liceos de acuerdo a un ideal que no difería sensiblemente de aquel que inspiraba a los colegios de jesuitas en los tiempos del Rey Sol.»[43] El ideal pedagógico que inspiraba a los jesuitas ya nos es conocido: procurar una cultura de aparato y de brillo como propia de hombres que deben dirigir desde muy arriba los negocios de esta tierra, y a los cuales no corresponden, por lo tanto, las minucias y las mezquindades del trabajo.

¿De qué manera explicar, pues, este fenómeno, en apariencia contradictorio, que la educación de adorno creada para una clase ociosa «en los tiempos del Rey Sol» pudiera continuar sirviendo los intereses de otra clase social que proclamó el trabajo, precisamente, como virtud fundamental? El problema se esclarece en cuanto nos dirigimos directamente a sus raíces.

En los primeros tiempos de la burguesía las diferencias entre el obrero y el maestro de su gremio no estaban muy acentuadas. Vivían bajo el mismo hogar,

41. La Chalotais, que ya citamos, propugnaba a mediados del siglo XVIII que se incluyera en la enseñanza superior «el arte de inventar» y colocaba a dicho arte por encima de la filosofía y del espíritu filosófico. Véase el artículo de Gréard a que nos referimos.

42. «La *élite* de una democracia debe subdividirse en dos partes: una, *la más elevada*, que se orienta hacia las carreras liberales; otra, hacia las carreras industriales, comerciales, agrícolas y coloniales, carreras no menos necesarias, pero, por definición, *más materiales*» (FOUILLÉE, Alfred, *La Réforme de l'enseignement par la philosophie*, París, Armand Colin, 1901, p. 106).

43. DURKHEIM, Émile, *Éducation et sociologie*, París, Félix Alcan, 1926, 2ª ed., p. 137.

colaboraban en las mismas faenas. Pero tan pronto el «maestro» del gremio se convirtió en comerciante, y empezó a organizar la producción en gran escala, *el patrón transformado en capitalista se fue separando más y más del trabajo material*.[44] Y a medida que las distancias aumentaban entre el capitalista que dirige y el obrero que produce, más desaparecía entre ellos la colaboración de antaño, y más se acentuaba también el *carácter despótico del capitalista*. Porque el motivo que dirige la producción llamada capitalista consiste, como es sabido, en la mayor valorización posible del capital, y, por lo tanto, en explotar y tiranizar cada vez más la fuerza de trabajo del obrero. *Alejamiento del trabajo material*, por un lado; *despotismo*, por el otro: he ahí dos rasgos esenciales que acabamos de encontrar en la psicología del capitalista. ¿Y qué otra cosa encontrábamos, también, en la psicología, por otra parte tan distinta, del barón feudal?[45] *El triunfo del capitalismo sobre el feudalismo no significó,* en efecto, sino *el triunfo del método de explotación burguesa sobre el método de explotación feudal*. Y por el hecho de que ni el capitalista ni el noble participan directamente en el trabajo, podían pasarse los dos de esa cultura técnica que el primero exigiría, sin embargo, a sus especialistas.[46] En los libros en que Carnegie ha contado su vida y sus negocios puede comprobarse hasta la evidencia la fantástica ignorancia de este rey del acero en cuestiones científicas que al acero conciernen;[47] y en los libros similares que Ford ha dedicado a narrar las peripecias de su industria puede verse con qué desprecio se refiere a Edison, porque Edison –dice– sabía demasiado para ser un buen capitalista.[48] Con respecto a los estudios y a los diplomas, Carnegie también no tiene más que burlas, y en una página conocida confesó de esta manera su secreto: «El secreto del éxito reside exclusivamente en el arte de hacer trabajar a los demás».[49]

44. MARX, K., *El capital*, t. I, *op. cit.*, p. 253: «Así como un ejército necesita de jefes y oficiales militares, una masa de obreros que trabaja bajo el mando del mismo capital necesita de oficiales industriales superiores (directores, gerentes) y suboficiales (inspectores, capataces, celadores, contramaestres), que mandan en nombre del capital durante el proceso de trabajo» (véanse especialmente pp. 252 y 253).

45. Sobre la afinidad entre estos rasgos fundamentales del burgués capitalista y otros del señor feudal, véase BUJARIN, Nikolái I., *La Théorie du matérialisme historique*, París, Éditions Sociales Internationales, 1927, p. 281. Un ejemplo ilustrativo en LUCAS-DUBRETON, Jean, *La Manière forte: Casimir Périer et la révolution de 1830*, París, Grasset, 1929, p. 31. Para el desarrollo de esta tesis, POKROVSKY, Mijaíl N., *Teoría de la revolución proletaria*. Madrid, Aguilar, 1933, p. 37 y ss.

46. «En general, la ciencia no cuesta nada al capitalista: lo que no impide absolutamente a este el explotarla. La ciencia "extranjera" se incorpora al capital lo mismo que el trabajo extranjero. Pero la apropiación *capitalista* y la apropiación *personal* de la ciencia o de la riqueza material son cosas completamente distintas. El mismo doctor Ure lamentaba la grosera ignorancia de la mecánica en que estaban sus queridos fabricantes explotadores de máquinas, y Liebig cuenta cosas horripilantes de la ignorancia de la química por los fabricantes ingleses del ramo» (MARX, K., *El capital*, t. I, *op. cit.*, nota 3 de p. 294. En igual forma, íd., *Le Capital*, t. XI, traducción de Jacques Molitor, *op. cit.,* nota 1, p. 199).

47. Tal, por ejemplo, su actitud frente al nuevo procedimiento que el químico inglés Henry Bessemer acababa de descubrir.

48. Véase LEWINSOHN, Richard, *À la Conquête de la richesse*, traducción de A. Lecourt, París, Payot, 1928, p. 212.

49. Véase LAFON, «Carnegie», en *Monde* del 6 de junio de 1931. El epitafio que Carnegie compuso para su tumba expresa esa misma idea pero de modo menos cínico: «Aquí yace un hombre que ha sabido agrupar hombres más hábiles que él». La «ciencia» del capitalista no es, como se ve, mucho más complicada que la del antiguo dueño de esclavos. «Saber emplear esclavos –decía Aristóteles– es la ciencia del patrón. Esta

Para «hacer trabajar a los demás» no se necesita, sin duda, mucha ciencia. ¿Cómo extrañar, pues, que al lado de las escuelas industriales y superiores destinadas a preparar los capataces y los técnicos del ejército industrial, la burguesía reservara para sus hijos otro tipo de enseñanza totalmente desvinculada del trabajo, y la considerara, además, como la única verdaderamente digna de las clases superiores? «Nosotros apreciamos como el que más –dice Weiss al asumir la defensa de la enseñanza llamada "clásica"– todo lo que corresponde al dominio de la inteligencia y de la técnica: ciencias naturales e históricas, matemáticas, economía, estadística, filología, arqueología y lo demás; pero los números y las abstracciones, la geometría y sus deducciones, las ciencias naturales y su clasificación, la historia y sus fenómenos, la lógica y sus leyes no son más que *partes del hombre* y del entendimiento humano. *Las humanidades y las letras son el hombre mismo*; sacarlas de la educación es como sacar al hombre del hombre.»[50]

Cabe ahora preguntar: ¿quiénes son los privilegiados capaces de adquirir esa cultura que por estar independizada del trabajo productivo es considerada por los teóricos de la burguesía como la que distingue propiamente al «hombre»?[51] Un inspector de la instrucción pública en Francia, François Vial, va a contestarnos: «El alumno que entra a nuestros liceos es el que puede esperar hasta los veintidós años el momento de ganar su vida».[52] No se puede expresar con más franqueza ni el carácter de clase ni la orientación general de la enseñanza media. El camino que lleva a la universidad, y por lo mismo a las altas posiciones del gobierno, supone un tipo de instrucción tan alejada del trabajo productivo que apenas si se diferencia de la que impartían los jesuitas en tiempos del Rey Sol, *y tan inaccesible a las grandes masas que solo pueden entrar en ella los que no tienen que pensar para nada en su propio sustento*.

La enseñanza secundaria, agrega más adelante el mismo inspector Vial, debe capacitar a las clases medias para «guiar la voluntad nacional».[53] «Mientras que nuestra imperfecta organización social *prohíba* al gran número el acceso a la cultura moral e intelectual es necesario que el pueblo (es decir, los obreros y campesinos) "aprenda" a través de las clases medias a pensar, querer y actuar.»[54]

La afirmación no requiere aclaraciones: por boca de uno de sus funcionarios más autorizados, la burguesía capitalista reconoce que su organización social «*prohíbe*» al gran número «el acceso a la cultura moral e intelectual», y que mien-

---

ciencia no es, a la verdad, ni muy extensa ni muy alta; consiste en saber ordenar lo que los esclavos deben hacer. Así, desde que el patrón puede ahorrarse esos cuidados, se los confía a un intendente para entregarse a la vida política o a la filosofía» (ARISTÓTELES, *Politique*, traducción de Jules Barthélemy-Saint-Hilaire, París, Dumont, 1848, 2ª ed., p. 24).

50. WEISS, Jean-Jacques, «L'Éducation classique et les exercices scolaires», en *Revue des Deux Mondes,* 17 de septiembre de 1873. Es la misma idea que en Alemania se expresaba con esta fórmula concisa: «el gimnasio clásico debe formar los *hombres*, mientras la *Realschule* debe formar los *prácticos*» (véase FOUILLÉE, A., *La Réforme de l'enseignement par la philosophie, op. cit.,* p. 97).

51. Sorel hace notar muy bien que habitualmente no se considera una cosa como «verdaderamente noble» sino cuando «no tiene ninguna influencia, ni siquiera indirecta, sobre la producción» (véase SOREL, Georges, *La Ruine du monde antique. Conception matérialiste de l'histoire*, París, Rivière, 1933, 3ª ed., p. 88).

52. VIAL, F., *L'Enseignement secondaire et la démocratie*, París, Armand Colin, 1901, p. 44.

53. Ibíd., p. 111.

54. Ibíd., pp. 324-325.

tras eso dure –es decir, mientras la burguesía sea la clase dominante– el gran número debe «pensar, querer y actuar» a través de la burguesía.

A un siglo después del plan de Condorcet, he ahí adonde han venido a parar la «difusión de las luces» y la «enseñanza para todos».

La burguesía sabe demasiado bien por qué lo hace. Casi al mismo tiempo en que Sarmiento aseguraba que no se podía manejar una herramienta sin saber leer, un fabricante de vidrios de Inglaterra, Mr. Geddes, declaraba a una comisión investigadora: «A mi juicio, la mayor suma de educación de que ha disfrutado una parte de la clase trabajadora en los últimos años es perjudicial y peligrosa, *porque la hace demasiado independiente*».[55]

Nada más adecuado para mostrar las contradicciones que trabajan a la burguesía, que exhibir sobre el plano pedagógico esas dos actitudes tan reñidas: por un lado, la necesidad de instruir a las masas para elevarlas hasta las técnicas de la nueva producción; por otro lado, el temor de que esa misma instrucción las haga cada día menos asustadizas y apocadas. La burguesía solucionó ese conflicto entre sus temores y sus intereses, *dosando con parsimonia la enseñanza primaria e impregnándola, además, de un cerrado espíritu de clase como para no comprometer con el pretexto de «las luces» la explotación del obrero que está en la base misma de su existencia*.[56]

Razones de otro orden la obligaron, además, a preocuparse por el «pueblo». En los tiempos «orgiásticos» del capital, la voracidad de la burguesía había obligado a trabajar a las mujeres y a los niños en las condiciones más inicuas. Pero la persecución enloquecida de una mano de obra cada vez menos costosa *amenazaba aniquilar a esas mismas clases sufridas*, a cuyas expensas el capital se nutre. Los propios intereses de la burguesía le hicieron ver entonces la necesidad de no matar a la gallina de los huevos de oro, y en el mismo momento en que por sed de lucro la burguesía despedazaba el hogar obrero –el mismo hogar de *Leonardo y Gertrudis* en que había puesto Pestalozzi sus esperanzas candorosas–, los teóricos que tiene a su servicio se apresuraron a enunciar «los sagrados derechos de la infancia».

En esta ocasión, como en tantas otras, salta a los ojos la agudeza de una observación de Marx: cuanto más quebrantado se halle el orden de cosas existente, la ideología de la clase gobernante se penetra más de hipocresía. El Estado burgués no solo dejó correr algunas lágrimas sobre la desgraciada causa de la infancia, sino que echó sobre «el abandono culpable de los padres» la responsabilidad de lo ocurrido. ¡Como si antes de decidirse a «proteger» con leyes nunca cumplidas el

55. Citado por MARX, K., *El capital*, t. I, *op. cit.*, nota 1, p. 307. Desde entonces la opinión no ha variado. «Las clases dirigentes locales –ha dicho en octubre de 1907 al comisario de la emigración Adolfo Rossi, un propietario vastamente vinculado en Catanzaro– han sostenido siempre y sostienen todavía que saber leer y escribir es una desgracia» (véase SALVEMINI, Gaetano, *Problemi educativi e sociali dell'Italia d'oggi*, Florencia, La Voce, 1922, 2ª ed., pp. 76-77).

56. Datos muy ilustrativos sobre el carácter de la educación popular hay en el libro de DANSETTE, Adrien, *L'Éducation populaire en Angleterre*, París, Ernest Sagot et Cie., 1926, especialmente en lo que se refiere a la educación de los adultos y a la llamada «extensión universitaria».

desamparo de los niños obreros, no hubiera sido esa misma burguesía la que destruyó primero las antiguas condiciones familiares!

Faltaba, con todo, una hipocresía más: en el mismo siglo en que Jules Simon publicaba un libro con este título terrible: *L'Ouvrier de huit ans*; en el mismo siglo en que la cifra del suicidio de los niños se elevaba en forma trágica;[57] en el mismo siglo en que Lino Ferriani, procurador del reino de Italia, denunciaba que en su patria se compraban chiquillos por treinta liras para obligarlos a trabajar en las cristalerías del extranjero;[58] en ese mismo siglo la sensiblera Ellen Key anunció conmovida que empezábamos a vivir en «el siglo de los niños».[59]

57. MOREAU DE TOURS, Jacques-Joseph, *Du Suicide chez les enfants*, París, Bonvalot-Jouve, 1906, p. 12.

58. FERRIANI, Lino, *La explotación infantil (dramas de la infancia)*, Barcelona, Henrich, s/f, p. 11.

59. ¿Cómo viven y se alimentan los chicos de Buenos Aires? La única estadística oficial que tenemos es la efectuada en 1932 por el Consejo Escolar XII entre varias de las escuelas de su radio. Las conclusiones son realmente espantosas. De 3.755 chicos que participaron en la estadística (entre seis y catorce años), 41 no comen nada en el desayuno, 797 pan solo, mate solo o pan con mate, 495 mate con pan y manteca; 938 café con leche solo, 1.267 café con leche y pan, y apenas 174 –un 0,45% de niños de familias ricas– toman un desayuno más completo. Y todo eso en 1932, cuando el pan y la leche no habían alcanzado aún los precios de vergüenza de estos días. ¿Qué comerán ahora estos chicos?
¿Y el almuerzo? Los hay que no prueban bocado, otros que toman café con leche, otros sopa sola, puchero solo. Suman 1.515. Los que comen dos frugales platos son 1.732. El mismo cuadro, con tintas aún más sombrías, para la cena.
¿Cómo duermen y dónde? Sus familias constan, en promedio, de 5,5 personas cada una; 1.120 niños duermen solos en sus camas, 1.783 duermen de a dos en cada cama, 702 de a tres, y los hay de a cuatro, de a cinco...

Capítulo VII

La «nueva educación». Primera parte

Las aspiraciones de la burguesía en materia pedagógica, tan pomposamente enunciadas por Rousseau y tan mezquinamente realizadas por Pestalozzi y sus discípulos, alcanzaron alrededor del año 1880 cierto aspecto de colmada plenitud. El advenimiento de la escuela laica, logrado en esa fecha después de ruidosísimos debates, ponía punto final en cierto modo a la batalla emprendida desde hacía varios siglos con la intención confesada de arrebatar a la Iglesia el control de la enseñanza.

La escuela laica no fue, sin embargo, una victoria; apenas si llegó a ser una transacción. Después de la Revolución francesa, la restauración monárquica se acompañó en todas partes de una reacción feroz en las escuelas. Tan feroz que provocó, a su vez, de parte de la burguesía liberal, un odio contra la Iglesia casi tan ardiente como en las horas primeras de la revolución. Al día siguiente del advenimiento de Luis Felipe –prototipo del rey burgués–, una muchedumbre en que alternaban los comerciantes y los obreros irrumpió en el arzobispado de París, rompió las ventanas, destruyó los muebles, y arrojó al Sena las casullas y las sotanas, los cálices y las imágenes. El diario oficial *Le Moniteur* se limitó a hablar en pocas líneas de la justa indignación del pueblo.[1]

No pasaron muchos años cuando algunas voces que reclamaban el cumplimiento de las promesas con que la burguesía conquistó en 1830 el apoyo del proletariado, vinieron a demostrar a las clases dirigentes que tal vez fuera oportuno volver los ojos al Padre Nuestro de la infancia. La sublevación heroica de los tejedores de Lyon primero, del proletariado de París después, provocó el acercamiento de la burguesía y de la Iglesia, y como esta pone siempre un alto precio a su colaboración, resultó que el clero llegó a invadir de tal manera las atribuciones del Estado, que no es posible imaginar en materia pedagógica una sumisión más completa de la escuela a los intereses de la Iglesia que la que fue reconocida en Francia a mediados del siglo XIX por intermedio de la ley llamada de Falloux.

1. LUCAS-DUBRETON, Jean, *La Manière forte: Casimir Périer et la révolution de 1830*, París, Grasset, 1929, pp. 76-77.

Las tentativas que la burguesía liberal emprendió desde entonces para arrebatar otra vez a la Iglesia la hegemonía pedagógica estuvieron trabajadas por contradicciones muy graves. La burguesía era enemiga de la Iglesia, pero la necesitaba; enemiga en cuanto aspiraba a conducir sus propios negocios sin la presencia de aquel socio de mala fe dispuesto siempre a quedarse con las mejores tajadas; pero era aliada, además, en cuanto veía en ella, y con razón, un instrumento poderoso para inculcar en las masas obreras la sagrada virtud de dejarse esquilmar sin impaciencias.

La escuela llamada laica, que resultó de ese conflicto, estaba, pues, muy lejos de ser revolucionaria: aspiraba tan solo a reglamentar en las escuelas la enseñanza religiosa de manera de no traer conflictos en el seno de una institución frecuentada por burgueses que profesaban religiones diferentes. Y tan es así que cuantas veces los propios campeones de la ley se vieron obligados a descubrir su pensamiento, quedó este muy atrás del que había sido expresado, un siglo antes, por el ala izquierda del «tercer estado». En vez de combatir a la Iglesia, como Voltaire; en vez de afirmar que un pueblo educado por sacerdotes nunca puede ser libre, como Condorcet; estos animadores del laicismo en la enseñanza solo predicaban en el fondo *el máximo respeto por el hecho religioso*. «No nos sentimos investidos por nuestros electores del derecho a combatir cualquier creencia que sea», decía Jules Ferry. Y en el Congreso Pedagógico de 1881 aconsejaba a los maestros: «Guardémonos de los fanatismos, porque hay dos: el religioso y el irreligioso. El segundo es tan malo como el primero».[2] Más explícito todavía Ernesto Lavisse, en el famoso *Discurso a los niños*, decía que los enciclopedistas habían hecho muy mal en «tratar con ligereza el espíritu religioso, que es un poder legítimo y fuerte».[3] «Si se observa lealmente la neutralidad –añadía–, y es necesario que no se le oponga el menor impedimento, nadie tiene derecho a quejarse. Los escolares tienen sus horas laicas y sus horas religiosas. No se ha introducido en su existencia ninguna perturbación.» «*La escuela no está nunca demasiado lejos de la Iglesia*.»[4] Expresivas palabras en labios de un campeón del laicismo; tan claras en su aspecto político que equivalen ni más ni menos a decir: la burguesía y la Iglesia se estorban a menudo, pero como tienen al frente el mismo enemigo sería torpeza alejarse demasiado.[5]

Desde entonces hasta hoy ha transcurrido medio siglo. Por declaración expresa de sus mismos teóricos, la burguesía no ha sido capaz de procurar a las masas durante ese lapso ni siquiera la enseñanza mínima que estaba en su interés asegurarles. Si se toma como índice de la eficacia de la escuela el porcentaje de alumnos que recorren íntegramente el ciclo primario se llega a comprobar que solo un

2. Citado por BUISSON, Ferdinand, *La enseñanza laica*, Buenos Aires, Sociedad Luz, s/f, p. 12.

3. LAVISSE, Ernest, *Discurso a los niños*, Buenos Aires, Sociedad Luz, 1934, p. 6.

4. Ibíd., p. 8.

5. En la Argentina la Ley 1420 de Educación Común excluye de los programas la enseñanza de la religión, pero no la prohíbe. Por el contrario, en el programa de instrucción moral para cuarto grado se habla de la «reverencia a Dios y la obediencia a sus leyes».

número reducidísimo está en condiciones de trepar todos sus grados: en Prusia, el 45%; en Austria, el 41%; en Bélgica, el 25%. En la Argentina la estadística escolar de 1916 demostró que de los alumnos que terminan el cuarto grado, solo un 20% completa sus estudios en el Colegio Nacional, y que un 80%, por lo tanto, queda sin instrucción suficiente, o mejor dicho, con un fragmento de instrucción insuficiente. De cada 100 alumnos de primer grado cursan el segundo 55; el tercero, 31; el cuarto, 19; el quinto, 10; y el sexto, 6%. Resulta una pérdida anual de 45, 69, 81, 90 y 94% que se mantiene constante.

Las cifras son tan claras que un ex ministro argentino de Instrucción Pública, Carlos Saavedra Lamas, declaraba no hace mucho que nuestro sistema actual de educación es inepto «porque no atiende las necesidades de toda la población según su edad, situación escolar y tendencias».[6] Por boca de sus mismos ministros la burguesía reconoce siglo y medio después de la revolución que sus escuelas no aseguran a las masas el mínimo necesario de enseñanza.

Los más reaccionarios, cierto es, se atrevieron a decir que ocurría otra cosa muy distinta: no es que la escuela burguesa no pueda dar una instrucción para todos; lo que sucede es que elimina a los realmente ineptos. Y esa es la opinión que se insinúa en muchísimos pedagogos contemporáneos, aun de los más lúcidos, como el autor del Plan Jena, por ejemplo, cuando dice que el grupo de niños que se desgrana de la escuela, y cuyo número como vimos asciende en Bélgica al 75% y entre nosotros al 80%, «la abandonan porque ella misma los rechaza por intermedio de repetidos aplazamientos». La enormidad de esa opinión salta a los ojos de tal modo, que al mismo Saavedra Lamas, entre nosotros, le parece que no es razonable suponer que «el 80% de los niños y jóvenes que fracasan en su tentativa *de escapar a su condición* proletaria sean seres biológicamente ineptos». Noten ustedes de pasada la confesión expresiva del ministro: la de suponer que los que recorren íntegramente el ciclo de la escuela primaria «intentan» escapar a «la *condición* de proletario». Y no dice mal el señor ministro. *La escuela primaria está orientada de tal modo que aleja del proletariado a los escasos hijos de obreros que la frecuentan*. Mediante una enseñanza hábilmente dirigida y continuada, se los lleva a comprender su «superioridad» sobre los padres y a hacerles olvidar o avergonzar de sus orígenes modestos. Formar una *aristocracia obrera, arribista y adicta* es una de las intenciones más claras de la enseñanza popular dentro de la burguesía.

Creo inútil añadir, después de lo que dijimos en la clase anterior sobre las condiciones modernas del trabajo de los niños, que suponer que la escuela rechaza a una parte enorme de la población infantil no ya por biológicamente inadaptable –que es a todas luces inadmisible–, sino por no saber retenerlos mediante un plan adecuado de enseñanza, constituye una afirmación pérfidamente calculada. En vez de confesar que los niños que abandonan la instrucción primaria son los mismos que la burguesía obliga a trabajar desde temprano en el sustento de un hogar que esa misma burguesía ha previamente destruido, se prefiere echar la culpa de los «desgranados escolares» –para usar la expresión con que se empieza a desig-

6. SCHALLMAN, Lázaro, *Humanización de la pedagogía*, Rosario, Talleres Gráficos Pomponio, 1933, p. 96.

narlos– a la insuficiencia de los programas, a la pesadez de la enseñanza, a la rigidez de los horarios.

«Días pasados –cuenta Fernando de los Ríos–, al regresar de Granada me detuve en cierta aldehuela de Sierra Morena a surtir el coche de gasolina. Y pasamos frente por frente a unas escuelitas. Apenas las vi, escapado me fui a ellas. Había dos maestros. De ellos, uno me reconoció. El otro permaneció ajeno a mi presencia. Era un muchacho en el que, a simple vista, reconocí vocación y ansias de enseñar. Estuve observando los cuadernos de los pequeños y daba gusto contemplarlos. Todo aquello me agradaba; pero hube de preguntarle:

»—Parece que aquí hay pocos chicos.

»—Efectivamente —me contestó—, están casi todos con sus padres recogiendo la aceituna.

»—He ahí la verdad: en la mayoría de los casos al presupuesto de la familia contribuye el pequeño. Esta labor lo aparta durante muchos meses de la escuela, y cuando el apartamiento lo coge de pocos años hace olvidar lo aprendido.»[7]

Esa es la auténtica realidad que la burguesía disimula; como disimula también la proporción extraordinaria de hipoalimentados entre los mismos niños que concurren a la escuela.[8]

Pero fuera de esa hipocresía, a la cual el pensamiento burgués nos tiene bien acostumbrados, lo importante por ahora es reconocer que la burguesía no se hubiera apresurado a inculpar los programas y los métodos si no reconociera ella misma, desde hace tiempo, la necesidad de reformarlos. Esta necesidad se ha vuelto más visible en los últimos años y ha engendrado entre los técnicos de la pedagogía una provechosa fructificación de «sistemas» y «planes». *Es la corriente dentro de la nueva educación que podríamos llamar «metodológica»*. Sin preocuparse mucho de doctrinas y de filosofías, encara el problema con criterio de técnicos: mediante qué innovaciones de didáctica es posible dar a la enseñanza primaria el máximo de rendimiento.

Mas, al lado de esa corriente, silenciosa y reposada, surgió desde finales del siglo pasado, y se ha acentuado hace muy poco, otra corriente bullanguera que lanza mensajes y «decálogos». Sin desconocer, ni mucho menos, la urgencia de una reforma en la didáctica, es decir, en la técnica de la enseñanza, afirma que lo más esencial del problema no radica ahí sino en el aspecto cultural. Educar no es para ella retocar este método o corregir aquel horario, sino «abismar un alma en el seno de la cultura». *Es la corriente que podríamos llamar «doctrinaria», por oposición a la metodológica*. De orientación filosófica mucho más que práctica, es de las dos, naturalmente, la más inflada, presuntuosa y solemne. Mira a la otra por encima del hombro y gusta germanizar en el lenguaje con un tono cada vez más doctoral. Los espíritus simples la contemplan pasmados, y aunque algunos sospechan, con ese buen sentido que es la defensa de las almas honradas, que hay

7. DE LOS RÍOS, Fernando, «Orientación social de la educación moderna», conferencia pronunciada en la Casa del Pueblo de Madrid (véase resumen en *La Vanguardia,* 27 de junio de 1933, Buenos Aires).

8. En las escuelas de París un informe reveló 30% de hipoalimentados en las escuelas del distrito XI; 50% en las del distrito XIII; 60% en Belleville y Menilmontant. Véase un panorama exactísimo en PRENANT, Marcel, *L'École en détresse*, París, edición del Congrès International de l'Enseignement, 1933; y en PÉRI, Gabriel, *La Grande pitié de l'instruction publique*, París, Centre de Diffusion du Livre et de la Presse, 1934.

en todo ello –como diría Molière– *trop de brouillamini et trop de tintamarre*, no dejan por eso de escucharla con el respeto que inspira la pedantería esotérica, reservada y distante.

Para dar un ejemplo que destaque los caracteres diferenciales de las dos corrientes, imaginemos una lección común de matemáticas. Para los «metodologistas» lo esencial del problema consistiría en lo siguiente: ¿en qué forma organizaré mi enseñanza para que el alumno adquiera con un mínimo de esfuerzo claras nociones matemáticas? Para los «doctrinarios», las cosas ocurrirían de otro modo: en el primer plano de sus preocupaciones ya no está que el niño adquiera una clara noción de matemáticas, sino que se aproxime al «*ethos* del temperamento matemático». O dicho en otra forma, grata a los «doctrinarios» y que por venir de ellos no aclara mucho más: los metodologistas vivirían dentro del «saber de dominio», los doctrinarios, dentro del «saber de salvación».

¿Qué significan esas tendencias? ¿Qué sentido social las orienta y las anima? Es a lo que trataremos de responder en las dos clases que aún nos quedan. Pero como en las anteriores hemos ido elaborando las premisas para resolverlo, no tendremos nada más que recogerlas y aplicarlas. Acerquémonos primero a los «metodologistas», por lo mismo que son los más humildes.

Sin mucho esfuerzo es fácil reconocer su posición como una consecuencia lejana de las innovaciones en las técnicas que constituyen la base y la condición de la prosperidad burguesa. Mucho antes de que las primeras máquinas se incorporaran a la economía como un recurso poderoso para aumentar el rendimiento del trabajo, la burguesía había sentido como una necesidad impuesta por la vida del comercio, la urgencia de metodizar el esfuerzo, de someterlo a cierto plan. Ese carácter metódico de la burguesía –tan distinto de los medios de vida desordenados y violentos del señor feudal– dio al burgués de los primeros tiempos un carácter regular, preciso, parsimonioso. Las trabas que las corporaciones imponían al trabajo con la intención de limitar la competencia acentuaban esa tranquilidad sin sobresaltos que se ve en la burguesía de los comienzos. Trabajar algunos años para reunir una suma no muy grande y retirarse después a disfrutar de la renta en el reposo, ese fue durante algunos siglos su ideal.

Pero la introducción de la manufactura primero, de la fábrica después, con la producción cada vez más intensa y acelerada, no solo repercutió en los negocios de la burguesía, sino también en los métodos de su educación. Hemos visto en una de las últimas clases de qué manera Comenio trató de dar a esa exigencia satisfacción cumplida, de acuerdo a los recursos de su tiempo, en el capítulo XIX de su *Didactica Magna* (1657) que lleva por título, como recordarán: «Bases para fundar la rapidez de la enseñanza con ahorro de tiempo y de fatiga». Un siglo y medio más tarde no otra cosa se proponía Pestalozzi, y para demostrar la superioridad de su método sobre los tradicionales, se ufanaba en decir que en su escuela se aprendía en tres meses lo que en otras requería más de un año.[9] Pero tanto Comenio como Pestalozzi fundamentaron sus métodos en un conocimiento

9. GUILLAUME, James, *Pestalozzi*, traducción de Vicente Valls, Madrid, Ediciones de La Lectura, 1927, p. 132. En igual sentido, ibíd., p. 112.

empírico y deficiente de la naturaleza del material con que trabajaban. No basta el mucho amor a los niños para comprenderlos en sus necesidades, tan distintas de las nuestras, ni en su organización mental, de estructura no menos diferente. Más que Comenio, Pestalozzi, cierto es, vivió toda su vida en íntimo contacto con sus discípulos, y aunque este santo de la pedagogía repartía sus buenas cachetadas a derecha e izquierda,[10] no es menos verdad que tuvo a su alcance un enorme material de observación. Pero la observación científica que parece no exigir más que el claro mirar está impregnada, fatalmente, en cada momento histórico, con las ideas dominantes en el tiempo, a punto tal que el observador –lo sepa o no– interpreta el fenómeno en el mismo momento en que lo registra. Pestalozzi –como los que vinieron después sobre el mismo camino, desde Froebel y Herbart hasta Spencer– no pudo sustraerse a las concepciones mecánicas que dominaban la psicología de la época. La técnica educativa que surgió de esa psicología resultó, no obstante las ventajas con respecto a la antigua, demasiado abstracta, intelectual, formalista. Bajo su influencia el espíritu infantil debió sufrir la fatiga y la tortura de una educación que atribuía a su inteligencia más importancia que a su espontaneidad. Se lo sobrecargaba de conocimientos sin dar previamente, o al mismo tiempo, el fermento que los hiciera asimilables.

Poco importa que esos conocimientos no fueran ya las «explanaciones», «conjunciones» y «disyunciones» escolásticas que tanto hicieron reír a Vives; la manera de enseñar historia o geometría, química o gramática continuaba siendo tan analista y falsa como la enseñanza mitad escolástica mitad científica de los jesuitas. Ese retardo de la técnica escolar con respecto al nivel logrado ya por las técnicas fundamentales no tiene por qué parecernos extraño: es ingenuo pensar que tan pronto se transforman los modos de producción, se transforman *enseguida*, y por igual, las otras técnicas que les están vinculadas. En el caso particular de la didáctica, sus métodos dependen en gran parte del desarrollo previo de la psicología infantil. Esta daba apenas sus primeros pasos en el último tercio del siglo XIX[11] y no podía suministrar, por lo mismo, las premisas necesarias. Es, en efecto, en los alrededores de 1900 cuando la «nueva didáctica» comienza. Y son sus iniciadores técnicos familiarizados con el alma infantil, a través de la antropología, la psiquiatría, el laboratorio: Binet, Decroly, Montessori, Dewey, Claparède. Frente al derroche de tiempo y de esfuerzo que las viejas técnicas imponían –deletreos, memorismo, fragmentación de la enseñanza, etc.–, la *nueva técnica se propuso aumentar el rendimiento del trabajo escolar ciñéndose a la personalidad biológica y psíquica del niño*. Viene de ahí la parte de la nueva educación que ataca la rigidez de los viejos programas, la tortura de los horarios inflexibles, de los exámenes innecesarios; la corriente que aspira, en fin, a que se tenga en cuenta la personalidad de los alumnos *tal como la manifiestan mediante el interés*.[12]

10. Ibíd., p. 125: «Aunque Pestalozzi haya prohibido siempre a sus colaboradores el uso de los castigos corporales, se servía de ellos él mismo en su escuela y distribuía liberalmente los cachetes a derecha e izquierda». Parece que es esta una costumbre muy difícil de olvidar aun en los más ilustres. Vittorino da Feltre, el más grande pedagogo del Renacimiento, y fundador de la *Casa Gioiosa*, daba también sus buenos bofetones... (véase MONNIER, Philippe, *Le Quattrocento*, t. I, París, Perrin, 1912, p. 243).

11. PREYER, William Thierry, *El alma infantil*. Este libro, básico en psicología, apareció en 1882.

12. CLAPARÈDE, Édouard, *L'Éducation fonctionnelle*, Ginebra, Delachaux, 1933, pássim.

Mas la nueva técnica no se redujo a eso. Tal como la escuela se mostraba hasta hace poco, y sigue siendo todavía, no había en ella ni un asomo de trabajo colectivo. Como en los primeros tiempos de la manufactura, en que el patrón agrupaba a los obreros bajo un mismo techo para ahorrar así local, luz, etc., pero dejaba a cada uno continuar aisladamente su labor, así también en la escuela los treinta o cuarenta niños apretados en un aula seguían siendo, no obstante la comunidad del local, algo así, permítaseme la metáfora, como «productores independientes».

Las necesidades de la industria habían acentuado mientras tanto la cooperación en el trabajo, y aunque la rivalidad entre fabricante y fabricante se hacía cada día más brutal, cada uno de ellos imponía en su propia fábrica el máximo de colaboración: es decir, que si fuera de la fábrica el antagonismo se agudizaba, dentro de ella, por el contrario, el patrón organizaba el trabajo de tal modo que todo fuera colaboración y solidaridad.

Los técnicos de la nueva didáctica recogieron esa sugestión sin que ellos mismos tal vez lo sospecharan, y en vez de los niños que estudiaban cada cual su lección y realizaban por separado sus deberes, se aspiró a reunirlos alrededor de «centros de interés» y a asociarlos mediante trabajos en común: después del individualismo de la vieja escuela, la socialización de la nueva escuela. Pero así como la socialización del trabajo industrial no se redujo a la simple colectivización del trabajo dentro de cada fábrica sino que impuso formas cada vez más complejas de solidaridad, así también la colectivización del trabajo dentro de cada grado escolar sugirió la posibilidad de asociar el trabajo de «grado» a «grado», de modo que cada niño, en vez de permanecer encerrado en su grado o en su grupo saliera de ellos para ponerse en contacto con los demás «grados» o «grupos» mediante planes comunes y empresas en compañía. En ese caso, claro está, la escuela deja de ser una suma de unidades para convertirse en lo que se llama hoy una «comunidad escolar», es decir, una unidad de un orden superior.

Con la «comunidad» escolar, la corriente que hemos llamado «metodológica» me parece haber alcanzado su expresión más completa. Poco preocupada de teorías, y mucho más de realidades, la corriente metodológica con sus expresiones tan diversas –plan Dalton, plan Howard, técnica Winetka, sistema Montessori, sistema Decroly– constituye en el fondo la *racionalización de la enseñanza*. En un momento en que el imperialismo capitalista echa mano a la totalidad de sus recursos; en que la psicotécnica selecciona apresuradamente los obreros, y en que el trabajo mediante la «cinta» o la «cadena» aprovecha hasta lo increíble la ajustada sistematización del movimiento, justo es que la escuela fuese arrastrada en la corriente. Para dar una expresión pintoresca a nuestra interpretación diríamos que *en la base de la nueva técnica del trabado escolar está Ford y no Comenio*. Y es natural que así sea: la *Didactica Magna* corresponde a la época del capitalismo manufacturero; el sistema Decroly o el Montessori, a la época del capitalismo imperialista.

Pero dijimos ya que la llamada actualmente «nueva educación» encierra, además de la corriente «metodológica», otra corriente que se superpone a aquella, la acompaña a trechos, pero se separa a menudo: la hemos llamado «doctrinaria». Sin contrariar a la «metodológica» se propone arrancarla de sus preocupaciones estrictamente técnicas, y *le critica su objetivo de preparar a los niños para la vida práctica*

de nuestro tiempo. Quiere esta mucho más, y afirma que se propone desenvolver a los niños «conforme a la idea de humanidad y de su completo destino». No prepara, pues, para la vida, entendiendo por vida las formas sociales del presente. Mirando hacia el porvenir quiere superar el presente y reemplazar las formas actuales por otras formas –«que no le interesan cuáles sean»– que permitan el libre juego de la personalidad humana. Para renovar esa personalidad –y lograr una «nueva imagen del hombre», como dice Wyneken– creen que lo urgente es *transformar la escuela y modificar por su intermedio a la misma sociedad*. Entre sus manos, el presente no es más que un instrumento para preparar al hombre del futuro. Pero como el Estado tiene dadas repetidas pruebas de que ve en la escuela un instrumento de su propio dominio, la corriente doctrinaria –dice Wyneken–[13] «exige tanto del Estado como de la sociedad burguesa *una acción de renuncia y autolimitación fundamental*; la acción por la cual el Estado solo llega a ser Estado cultural: que reconozca sus límites, que tenga sus manos lejos de aquello que como la justicia, la ciencia, el arte, está al servicio de poderes superiores, superpolíticos, eternos». Como después de escuchar esto es posible que alguno de ustedes crea haber oído mal, repito que la corriente «doctrinaria» *exige* al Estado que deje de ser Estado burgués, es decir, instrumento de opresión al servicio de la burguesía para convertirse en «Estado cultural», es decir, en un Estado que retire sus manos de la escuela, para que no resuene en ella más que «la voz de la humanidad, el espíritu de la humanidad».[14]

En las lecciones anteriores hemos visto cómo la educación ha estado siempre al servicio de las clases dominantes, hasta el momento en que otra clase revolucionaria consigue desalojarlas e imponer su propia educación. Cuando la nueva clase, en cambio, no es todavía lo bastante fuerte, se conforma provisionalmente con que las clases dominantes se estrujen un poco para hacerle sitio. En ese caso no hay una revolución en la educación sino simplemente una reforma.

Reformas de la educación hemos visto aparecer en la Grecia del siglo V con los sofistas, en la Roma del siglo III con los retores, en el feudalismo del siglo XI con las universidades, en el Renacimiento del siglo XVI con los humanistas. En todos esos casos las reformas de la educación han sucedido a transformaciones pero no a vuelcos sociales, a modificaciones en el equilibrio entre las clases sin ruptura de ese equilibrio. Las cuatro reformas aludidas fueron el contragolpe en la educación de un proceso económico mediante el cual una sociedad aristocrática y agrícola retrocedía sin claudicar frente a una sociedad comerciante e industrial.

Revoluciones en la educación no hemos visto más que dos: cuando la sociedad primitiva se dividió en clases y cuando la burguesía del siglo XVIII sustituyó al feudalismo.[15]

13. WYNEKEN, Gustav, *Las comunidades escolares libres*, Madrid, Publicaciones de la *Revista de Pedagogía*, 1926, p. 26.

14. Ibíd., p. 25.

15. No cuento el brevísimo período de la Comuna de París, porque apenas tuvo tiempo de imponer una nueva educación. Con todo, véanse sus proyectos magníficos en DUNOIS, Amédée, *La Commune de Paris, textes et documents, recueillis et commentés,* París, Librairie de *l'Humanité*, 1925, p. 27.

Con estos antecedentes podemos, por lo tanto, preguntar: ¿después de la revolución burguesa del siglo XVIII ha ocurrido algún nuevo desequilibrio o una ruptura entre las clases como para provocar la urgencia de una nueva educación? Dijimos ya que la burguesía del siglo XVIII, después de hacer la revolución en su provecho, se cerró inmediatamente a las aspiraciones de las masas. No habían pasado, en efecto, diez años de la revolución de 1789, cuando ya Babeuf encarnaba oscuramente los desengaños de las masas obreras. Desde entonces, con sacudidas cada vez más violentas –1848, 1871, 1905– la sociedad quedó dividida en dos clases hostiles con intereses irreconciliables: de un lado, una minoría exigua de explotadores burgueses; del otro, una masa enorme de explotados proletarios. Y mientras la burguesía más desesperadamente perfeccionaba las técnicas, en esa caza rabiosa a la riqueza y a los mercados de la tierra que forma la historia de todo el siglo XIX, más el proletariado se iba convirtiendo en un accesorio de la máquina. La máquina, sin embargo, al reunir a su servicio enormes masas de obreros, no solo despertó en ellos los primeros atisbos de su conciencia de clase, sino que creó, además, las condiciones objetivas que han hecho necesaria su liberación.

Frente a la expansión enorme de las fuerzas productivas, la burguesía se mostró impotente como el mago de que habla Marx en el *Manifiesto comunista*: aterrado ante los poderes formidables que él mismo había conjurado. El modo de apropiación capitalista resulta, en efecto, incompatible con el carácter cada vez más social de la producción. Mientras millares de trabajadores crean las riquezas que salen de las fábricas, un número reducido de parásitos acrecienta fabulosamente el capital. Lejos de ser, como en otro tiempo, un factor de progreso, la burguesía se ha convertido ahora en un obstáculo. Y no solo no tiene interés en continuar perfeccionando el dominio del hombre sobre la naturaleza, sino que procura detenerlo.

El proletariado, mientras tanto, cada vez más fuerte, resquebraja en todas partes las trabas burguesas que no lo dejan vivir, como la burguesía rompió en su hora las trabas feudales que la asfixiaban. Desde octubre de 1917 –fecha de su gran revolución–, el proletariado ruso dividió nuestra época en dos edades que coexisten: la nuestra, burguesa, que ya es pasado; la otra, socialista, que en Rusia casi es presente, pero que para nosotros continúa siendo futuro todavía.

Frente a esa realidad actual, la «doctrina» de la nueva educación, ¿a qué clase social interpreta? Limitémonos por hoy a plantear nada más que los términos exactos del problema, para enunciar en la clase final nuestra respuesta.

La investigación puede ser conducida en dos direcciones bien distintas. Si la burguesía es históricamente una clase social ya condenada, resulta casi un sarcasmo preguntar si la «nueva educación» interpreta sus ideales. En el momento actual la burguesía agonizante sabe que no tiene sino en el terror, es decir, en el fascismo, la manera de prolongarse durante algunos años. Uno a uno ha ido perdiendo los rasgos que le dieron fisonomía propia; la competencia del mercado la había hecho individualista; las necesidades del cálculo, racionalista; la libertad de empresa, liberal. Las limitaciones de la competencia mediante el monopolio la han hecho ahora renunciar al individualismo; la certidumbre de su próximo fin

la ha conducido de nuevo al pie de los altares; el deseo de persistir, en fin, la ha arrastrado al camino de las dictaduras sin embozo. Monopolista, religiosa y fascista, la burguesía contemporánea no solo ha renunciado a la enseñanza laica por la que había batallado durante tantos años,[16] sino que le ha impuesto a la escuela un carácter tan ostensible de instrumento al servicio del Estado, que el niño italiano, como el niño alemán, no son nada más que futuros soldados del fascismo.

La «doctrina» de la nueva educación, ¿encarnará entonces los ideales del proletariado? La pregunta puede hacer vacilar unos segundos. El socialismo, aunque digan lo contrario sus enemigos, aspira a realizar la plenitud del hombre, es decir, a liberar al hombre de la opresión de las clases para que recupere con la totalidad de sus fuerzas, la totalidad de su yo. El proletariado libertará al hombre al libertarse a sí mismo –decía Marx–, porque representando como clase social la total pérdida del hombre, «solo podrá liberarse encontrando de nuevo al hombre perdido».[17] Y en el *Proyecto de profesión de fe comunista*, escrito por Engels en noviembre de 1847 y que fue como ustedes saben uno de los materiales más importantes que Marx tuvo a la vista para escribir su *Manifiesto*, puede leerse en una página hermosísima cómo el desarrollo de la producción, bajo el impulso de la sociedad entera, reclamará y engendrará «hombres íntegros», *hombres totalmente nuevos*.[18]

Pero si en algunas palabras la «doctrina» de la nueva educación parece coincidir con el ideal socialista, son tan enormes las diferencias que también parece una burla demostrarlo. *La nueva educación se propone, en efecto, construir el hombre nuevo a partir precisamente de la escuela de la burguesía*; de una escuela, en verdad, en la cual el Estado burgués se compromete a no intervenir en absoluto y a la cual el maestro deberá llegar, por lo tanto, limpio de toda mentalidad de clase. Aspiración absurda, contradicha por toda la experiencia histórica y que supone en semejantes teóricos una dosis masiva de candor. En todas las lecciones anteriores hemos visto que la educación por medio de una escuela renovada aparecía después que la clase social que la reclamaba había afirmado en gran parte sus intereses, y mantenía a distancia, por lo menos, al Estado enemigo. Cuando en 1792, Condorcet exigía a la monarquía que no interviniera en la educación no faltaban más que cinco meses para echarla abajo. Por eso, porque la clase en cuyo nombre hablaba tenía ya en sus manos la victoria, las exigencias de Condorcet lejos de parecemos candorosas nos mostraron, por el contrario, su profunda habilidad. Pero «exigirle» al Estado burgués no en nombre de una clase enemiga que en tal pedido disimulara un ultimátum, sino en nombre de la «cultura» y del «espíritu», que se «autolimite» hasta convertirse en Estado cultural y se desprenda así del control de la enseñanza que es uno de sus más sutiles instrumentos de opresión, resulta una ingenuidad que llega casi a la epopeya.

16. En el Congreso de Orientación Profesional Femenina, el 24 de septiembre de 1926, uno de los ex campeones del laicismo, Ferdinand Buisson, dijo: «La Iglesia, la escuela y la familia, las tres grandes fuerzas educadoras, deben unirse para contribuir al progreso, porque aisladas no podrán realizar la obra necesaria» (BOYER, Joseph, *L'École laïque contre la classe ouvrière*, París, Bureau d'Éditions, 1931, p. 35).

17. MARX, Karl, *Œuvres pbilosophiques*, t. I, traducción de Jacques Molitor, París, Alfred Costes, 1927, p. 106.

18. ENGELS, Friedrich, *Proyecto de profesión de fe comunista*, publicado como apéndice de MARX, K. y ENGELS, F., *El manifiesto comunista*, traducción de Wenceslao Roces, Madrid, Cenit, 1932, pp. 397-399.

Veremos en la clase próxima todo lo que hay de candoroso, reaccionario y suicida en semejante pretensión absurda, pero anotemos como final de la presente clase que los teóricos que encarnan la corriente más ruidosa de la «nueva educación» repiten hoy, frente al Estado burgués, la misma grotesca actitud de Pestalozzi frente al Estado absoluto. En el año 1814, los ejércitos del zar de Rusia quisieron instalar un hospital en el local del internado que Pestalozzi dirigía. Indignado, el gran hombre llevó la queja al zar Alejandro, que por entonces se encontraba en Basilea. El zar lo recibió con bondad y accedió gustoso a sus reclamos. Pero Pestalozzi, satisfecho con el éxito, resolvió hacerle al zar otro pedido. Si le había concedido uno, ¿por qué no habría de concederle otro? Masticando un poco la corbata, como hacía cada vez que estaba emocionado, Pestalozzi le pidió, entonces, la emancipación de los siervos de Rusia… El zar lo miró un instante, y sin decirle una palabra, se limitó a sonreír.

El primer ejemplo de un maestro pidiendo al jefe de un Estado que se «autolimite» no es en realidad para alentar.

Capítulo VIII

La «nueva educación». Segunda parte

En la clase anterior dejamos establecido que dos corrientes, una metodológica y otra doctrinaria, confluían al cauce de ese gran movimiento pedagógico que tuvo sus manifestaciones primeras en los alrededores del 1900, pero que se ha afirmado últimamente bajo formas ruidosas y dispares.

La corriente «metodológica», dijimos, descansa fundamentalmente –para emplear las palabras de Cousinet– en el máximo respeto «a la actividad libre y espontánea de los niños».[1] Puesto que el niño debe ser su propio educador, habría que abrirle en tal sentido un crédito ilimitado.[2] Pero si ese es el postulado fundamental elevado a la categoría de un principio, ya hemos visto que el respeto a la personalidad del niño no debía ser entendido en el sentido individualista, porque la nota dominante en la nueva «didáctica» consistía, precisamente, en sustituir el trabajo escolar individual por el trabajo colectivo.

La corriente «doctrinaria» extrae de esos mismos postulados ciertas consecuencias necesarias: si se admite que el niño debe ser respetado en lo que tiene de más íntimo, lógico es obtener de parte del Estado la autonomía de la enseñanza. «Cuanto más claramente se ve que el sentido de la educación es autónomo –escribe Spranger– tanto más se estructurará la escuela del Estado, no solo en el grado universitario, sino en todos los grados, en formas de administración que aseguren a la educación frente a la presión espiritual de los poderes del Estado.»[3] «La escuela es la negación de todo partido y de toda secta –decía Gentile en el VI Congreso Nacional de la Federación Italiana del Magisterio, el 24 de septiembre de 1907–; *es la negación de toda Iglesia y de todo dogma*; porque la escuela es la vida del espíritu y *el espíritu vive en la plenitud de su libertad*.»[4] «Así como para el catolicismo –afirma Wyneken– la Iglesia es la boca nunca enmudecida de

1. VIDAL, J., «La doctrina de la "nueva educación"», en COUSINET, Roger; VIDAL, J. y VAUTHIER, M.-R., *La nueva educación*, Madrid, Ediciones de La Lectura, s/f, p. 3.

2. LOMBARDO RADICE, Giuseppe, *Athena Fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena*, Florencia, R. Bemporad & Figlio, 1926, 2ª ed., p. 453.

3. SPRANGER, Eduardo, *Fundamentos científicos de la teoría de la constitución y de la política escolares*, traducción de Lorenzo Luzuriaga, Madrid, Publicaciones de la *Revista de Pedagogía*, 1931, pp. 85-86.

4. GENTILE, Giovanni, *Educazione e scuola laica*, Florencia, Vallecchi, 1921, p. 102.

la divinidad, así la escuela debe ser el órgano del espíritu humano mediante el cual expresa este su contenido actual.»[5] Formar una generación apta para «el servicio del espíritu»: he ahí con palabras de Wyneken[6] el contenido esencial de la corriente doctrinaria.

Supone esta, por lo tanto, una confianza absoluta *en la educación como medio de transformar la sociedad*. Son ilustrativas al respecto las siguientes palabras de José Ortega y Gasset, el ilustre filósofo de la «república de los trabajadores»: «Si educación –dice– es transformación de una realidad en el sentido de cierta idea mejor que poseemos, y la educación no ha de ser sino social, tendremos que la pedagogía es la ciencia de transformar sociedades».[7] Esta confianza en *la educación como una palanca de la historia*, corriente entre los teóricos de la nueva educación, supone, como ya vimos en la clase última, *un desconocimiento absoluto de la realidad social*.[8] Ligada estrechamente a la estructura económica de las clases sociales, la educación no puede ser en cada momento histórico, sino un reflejo necesario y fatal de los intereses y aspiraciones de esas clases. La confianza en la educación como medio para transformar la sociedad, explicable en una época en que la ciencia social no estaba constituida, resulta totalmente inadmisible después que la burguesía del siglo XIX descubrió la existencia de las luchas de clase. Porque es necesario subrayarlo; el descubrimiento de las luchas de clase fue uno de los aportes más felices de los historiadores burgueses del primer tercio del siglo XIX: de Thierry, de Guizot, de Mignet.[9]

El concepto de la evolución histórica como un resultado de las luchas de clase nos ha mostrado, en efecto, que *la educación es el procedimiento mediante el cual las clases dominantes preparan en la mentalidad y la conducta de los niños las condiciones fundamentales de su propia existencia*. Pedirle al Estado que se desprenda de la escuela es como pedirle que se desprenda del ejército, la policía o la justicia. Los ideales pedagógicos no son creaciones artificiales que un pensa-

5. WYNEKEN, Gustav, *Escuela y cultura juvenil*, t. I, traducción de Lorenzo Luzuriaga, Madrid, Ediciones de La Lectura, 1927, p. 113.

6. Ibíd., t. II, p. 111.

7. Citado por LLOPIS, Rodolfo, *Hacia una escuela más humana*, Madrid, Editorial España, 1934, p. 25.

8. Como una prueba grotesca de esa ignorancia absoluta transcribo esta página del «eminente sociólogo» español don Antonio Posada: «Al terminar las tareas de la Universidad Popular que la ciudad de Oviedo tiene organizada desde hace cinco o seis años, los profesores y los obreros alumnos se reúnen en la misma universidad a tomar café. Allí están juntos conversando dos, tres o más horas. Esto, que no parece nada, este hecho sencillísimo, vulgar, de tomar café juntos en la universidad profesores y obreros, tiene, a mi juicio, una alta significación: es una ocasión excelente para que las gentes se traten; por tal modo, con motivo de una enseñanza, celebrándola, se procura que gente de distinta posición social y de distinta cultura se hablen y conozcan, estableciendo relaciones de cordialidad y de cariño. Imaginaos vosotros que en Bilbao se produjera un espectáculo semejante. Figuraos que esos trabajadores de las minas o de las fábricas tuvieran varios círculos, en donde algunas noches el obrero, la mujer del obrero –obrera o no, que esto no importa– y el hijo del obrero y la hija tomasen una taza de té o de café con el patrono y, ¿por qué no decirlo?, con la señora o la hija del patrono: ¿creéis que esto sería perjudicial? ¿Creéis que haciendo esto con constancia, venciendo todas las repugnancias y todas las preocupaciones sociales, no se haría más por la paz social que con todas las leyes prohibitivas y con todas las violencias y represiones que tanto odio engendran y tantas tempestades provocan? ¡Cuántas oposiciones, explicables o infundadas, se apagarían! ¡Qué corrientes de amor y de simpatía social no podrían producirse!» (POSADA, Antonio, *Pedagogía*, Valencia, Sempere, 1908, pp. 94-95).

9. Así lo reconoció varias veces Marx, y especialmente en una carta a Engels. (Véase MARX, Karl y ENGELS, Friedrich, *Correspondance*, traducción de Jacques Molitor, t. IV, París, Costes, 1932, p. 55.)

dor descubre en la soledad y que trata de imponer después por creerlas justas. Formulaciones necesarias de las clases que luchan, esos ideales no son capaces de transformar la sociedad, sino después que la clase que los inspira ha triunfado y deshecho a las clases rivales. La clase que domina materialmente es la que domina también con su moral, su educación y sus ideas. *Ninguna reforma pedagógica fundamental puede imponerse con anterioridad al triunfo de la clase revolucionaria que la reclama*, y si alguna vez parece que no es así es porque la palabra de los teóricos oculta, a sabiendas o no, las exigencias de la clase que representan. Para un espectador superficial que ignora el carácter de clase de las luchas históricas podrían figurar seguramente sobre el mismo plano de la «nueva educación», teóricos tan distintos como Wyneken, Gentile y Lunacharsky. Si nos atenemos únicamente a lo exterior aspiran los tres a formar una «nueva imagen del hombre». Pero tan pronto abandonamos ese planteo superficial y nos esforzamos por indagar las clases sociales que esos teóricos reflejan, ¡qué interpretación más desigual!

«Nosotros queremos en la escuela –dice Gentile– el espíritu humano en toda su plenitud y en toda su realidad»,[10] «ese espíritu que forma, por decirlo así, la verdadera humanidad del hombre».[11] Todo esto no es muy claro, sin duda alguna; pero poco más adelante el «espíritu» empieza a precisarse: «Los estudios (secundarios) dicen algunos deben ser democráticos; como si dijéramos arrojar margaritas a los cerdos. Los estudios secundarios son por su naturaleza aristocráticos, en el óptimo sentido de la palabra; estudios de pocos, de los mejores, porque preparan a los estudios desinteresados, *los cuales no pueden corresponder sino a aquellos pocos destinados de hecho por su ingenio o por la situación de la familia* al culto de los más altos ideales humanos».[12] Y como si esto fuera poco, algo más adelante nos dice cuál es el hombre que es necesario formar en toda su plenitud: «El hombre no es el animal bípedo e implume que tenemos siempre bajo los ojos. Ni llega a convertirse en hombre cuando se transforma en el autómata que, introducido en un determinado engranaje jerárquico y social, cumple más o menos mecánicamente su misión como para asegurar a él y a sus hijos una vida opaca. A este animal no importará jamás el destino de Prometeo ni el destino del hombre. Para él ni griego ni filosofía servirán para nada; para él ninguna delicadeza del espíritu turbará la digestión. *Pero esta no es la humanidad*; o, por lo menos, no es esa la humanidad de que deseamos hablar. El hombre nuestro es el hombre que tiene eso que se llama una conciencia; *es el hombre, dígase más bien, de las clases dirigentes*, sin el cual no es ni siquiera posible el otro hombre de las buenas digestiones, porque hasta las buenas digestiones necesitan el apoyo de la sociedad y *la sociedad no es concebible sin clases dirigentes, sin hombres que piensen por sí y por los otros. En este hombre creo que piensan todos los que reclaman que la escuela sea para la vida*. Sí, para la vida del hombre, de la conciencia humana».[13]

10. GENTILE, G., *La nuova scuola media*, Florencia, Vallecchi, 1925, p. 7.

11. Ibíd., p. 35.

12. Ibíd.

13. Ibíd., p. 91.

Por intermedio de un filósofo ilustre, el pensamiento de la burguesía contemporánea sobre la «nueva educación» queda expresado con una nitidez que no se presta a confusiones: no arrojar a las masas las margaritas de la cultura y reservar únicamente para el hombre de las clases superiores «el completo desarrollo del espíritu». Convencida de su propio fracaso, acorralada por el proletariado cada vez más consciente de sí mismo, la burguesía fascista que habla por boca de Gentile no solo declara que se debe impedir a las masas el acceso a la cultura, sino que se debe confiar a la religión el control espiritual de la plebe despreciable. «Estoy convencido –dice– de que para formar un pueblo verdaderamente grande y una nación verdaderamente fuerte, es necesario que los ciudadanos tengan una concepción religiosa de la vida. Para conseguir este resultado es necesario enseñar la religión a los niños. Y puesto que estamos en Italia donde la católica es la dominante, los niños deben ser instruidos en esta. Cuando más tarde lleguen a ser hombres, *tratarán ellos mismos, y por medio de la crítica y del pensamiento, de superar esa fase pueril de enseñanza religiosa*. Pero esta es necesaria.»[14] Observen ustedes de pasada el escaso fervor del reformador: Gentile sabe que la religión católica que él mismo introduce en las escuelas de Italia es una forma de pensamiento subalterno. Pero exige que las masas que pasan por las escuelas y que recogerán en ella toda su cultura permanezcan impregnadas mientras vivan[15] con esas mismas concepciones que el filósofo desprecia. Para la burguesía que Gentile interpreta, la plebe no merece mucho más. Un educador íntimamente vinculado al ex ministro, como que fue su colaborador eminente en la Reforma de 1923, Giuseppe Lombardo Radice, nos ha dicho en un libro titulado *La vida en las escuelas populares* cuál es el pueblo ideal que esas escuelas religiosas aspiran a formar: «Yo quiero un pueblo gentil, meditativo, capaz de escuchar el canto de sus poetas y el concierto de sus sinfonistas, y de encantarse frente a un cuadro de su museo o de su iglesia. No quiero el pueblo torpe de la taberna, sino el pueblo que sabe saludar, que sabe vestirse con respeto de sí mismo y de los otros (aunque sea pobremente), que no salive en cualquier parte, que no destruya las plantas, que no persiga los pájaros, que no parlotee demasiado, que no golpee a su mujer y a sus hijos».[16]

Un pueblo manso y resignado, respetuoso y discreto; un pueblo para quien los amos tienen siempre razón, ¿cómo no habría de ser el ideal de una burguesía que solo aspira a resolver su propia crisis, descargando todo el peso sobre los hombros de las masas oprimidas? Solo un pueblo «gentil, meditativo» podría soportar sin «parloteo» la explotación feroz. Y ese pueblo que el fascismo necesita es el que su escuela se apresura a prepararle.

¡Qué diferencia entre los niños que Lombardo Radice anunciaba en sus primeros libros y estos niños italianos de hoy, tal como Dolores Mingozzi nos los

14. En un reportaje transcripto por POGGI, Alfredo, *I gesuiti contro lo Stato liberale*, Milán, Unitas, 1925, p. 137.

15. En igual sentido Carlini: «El niño cuando llegue a grande escogerá su camino: será rico o pobre, culto o ignorante, afortunado o desgraciado; lo importante es que una estrella lo guíe, la idea de un principio superior que se introduzca en su mente *una vez para siempre y le encienda en el corazón una llama que las vicisitudes de la vida no extinguirán*» (CARLINI, Armando, *La religione nella scuola*, Florencia, Vallecchi, 1927, p. 38).

16. LOMBARDO RADICE, G., *Vita nuova della scuola del popolo*, Palermo, Edizioni Remo Sandron, 1925, p. LXXVI.

muestra, adulando a Mussolini y al fascismo en el más repugnante de todos los lenguajes![17] ¡Qué diferencia también entre el cuadro idílico que Wyneken entreveía al escribir: «Sería un gran suceso cultural histórico que un Estado comprendiera la necesidad ideal de la escuela autónoma y con una elevada modestia la fomentara y aun la estableciera dentro de su esfera de dominio. ¿Qué Estado alemán será el primero? Nosotros, los de las comunidades escolares libres, que hemos sido los primeros en reconocer las líneas rectoras del desarrollo, que hemos proclamado la idea de la nueva escuela, estamos a su disposición»,[18] y la brutal realidad de la Alemania actual, con su escuela convertida en un cuartel![19]

En manos de la burguesía sabemos qué significan «la libertad del niño», la «formación del hombre», «los derechos del espíritu». La imagen del hombre nuevo que nos prometía es la vieja imagen que nos es bien conocida: la de una clase opresora que monopoliza la riqueza y la cultura frente a una clase oprimida, para la cual solo alcanza la superstición religiosa y el saber bien dosado.

En manos del proletariado, ¿qué representa la nueva educación? Desde las primeras tentativas de Owen en sus fábricas[20] hasta las más recientes conquistas del primer Estado obrero y campesino, el proletariado ha aspirado siempre a hacer de sus escuelas, escuelas de trabajo. En una sociedad sin clases, es decir, en una sociedad fraternal de productores que trabajan de acuerdo a un plan, la escuela no puede ser ya ni la precaria escuela elemental ni la cerrada escuela superior. Para formar los obreros conscientes de una sociedad en que las relaciones de dominio a sumisión hayan desaparecido en absoluto, es menester crear una escuela que fije con extraordinaria precisión el propósito inmediato que le corresponde. Y puesto que la escuela de la burguesía no pronuncia jamás una sola palabra que no sirva a sus intereses, la escuela del proletariado quiere servir también a sus intereses propios: con la diferencia evidente de que si aquella correspondía a una exigua minoría, encarna esta, en cambio, las aspiraciones de las grandes masas. En el primar Congreso Panruso de 1918, Lenin decía: «Alguien nos reprocha hacer de la escuela una escuela de clase. Pero la escuela ha sido siempre una escuela de clase. Nuestra enseñanza defenderá por eso, exclusivamente, los intereses de la clase laboriosa de la sociedad».[21] Y dos años después, en el Tercer Congreso Panruso de la Unión de los Jóvenes, añadía que la nueva educación ligaba indisolublemente la instrucción y la formación de la juventud con la lucha

17. MINGOZZI, Dolores, *Mussolini visto dai ragazzi*, Florencia, Società Editrice Toscana, 1928.

18. WYNEKEN, G., *Escuela y cultura juvenil*, t. I, *op. cit.*, p. 110.

19. Véase NOTH, Ernst Erich, *La Tragédie de la jeunesse allemande*, traducción de Paul Genty, París, Grasset, 1934.

20. «Como puede verse en detalle en las obras de Roberto Owen, del sistema fabril ha brotado el germen de la educación del porvenir, que para todos los niños mayores de cierta edad combinará el trabajo productivo con la instrucción y la gimnasia, no solo como un método de elevar la producción social, sino como el único método de producir hombres completos» (MARX, K., *El capital*, t. I, traducción de Juan B. Justo, Buenos Aires, Biblioteca de propaganda «Ideal Socialista», 1918, 2ª ed., p. 374).

21. Véase *Lenín y la juventud*, Buenos Aires, edición del Secretariado Sudamericano de la Internacional Juvenil Comunista, 1929, pp. 27-28.

ininterrumpida de todos los trabajadores contra el viejo régimen de explotación. *La milenaria separación entre las fuerzas mentales y las fuerzas físicas que apareció en la historia en el mismo instante en que la comunidad primitiva se convirtió en sociedad de clases desaparece así bajo el impulso del proletariado*. Los niños de los obreros y de los campesinos rusos no van ya a la escuela para «sustraerse» a su clase social y adquirir la mentalidad de la clase enemiga; van para unirse a la vanguardia consciente del proletariado y para acelerar de tal manera la construcción del socialismo. «Yo quiero trabajar con los obreros y los campesinos; yo quiero ser un colaborador eficaz de mis camaradas adultos; yo quiero luchar con ellos contra los enemigos que nos son comunes; contra las burguesías extranjeras que nos asedian; contra los resabios del capitalismo que nos traba; contra el egoísmo individualista que nos empequeñece; contra la religión que nos hace dudar de la fuerza del hombre. Y porque yo quiero eso, debo aprender a estudiar y a trabajar.»[22] He ahí lo que se dice un niño ruso y lo que se dispone a realizar para obtener por un lado la victoria económica y política sobre la burguesía, para lograr por el otro el advenimiento de la sociedad sin clases.

Desde la escuela del primer grado hasta la Academia de Ciencias solo hay en Rusia esa misma aspiración tenaz: perfeccionar las técnicas del trabajo colectivo para asegurar a cada hombre que trabaje una vida digna, liberada y culta. Ningún obstáculo que impida a las masas el acceso a la cultura; ninguna sabiduría monopolizada por un grupo en detrimento de los más. Sin que el obrero abandone la usina o el koljós, un sistema admirable de enseñanza lo levanta a un nivel tan alto de cultura que puede pasar cuantas veces sea necesario desde el banco del taller a las aulas de la universidad. Pero ninguna sabiduría, tampoco, que se complazca en la soledad o que vuelva desdeñosa las espaldas a la vida. El investigador más «puro» –para emplear los términos burgueses– no se considera como un ser sobrenatural tan colocado por encima de la turba que no llegan hasta él los ruidos de las fábricas. Se sabe él también un obrero de la edificación socialista y no ignora por eso que su ciencia o su cultura lejos de descender trepan todavía más arriba cuando escuchan los reclamos del trabajo. El ambiente de las fábricas, que el capitalismo convirtió en una fuente pestilencial de depravación y servidumbre, se ha transformado bajo el control del poder obrero en una fuente magnífica de desarrollo humano. Mas si la fábrica ha adquirido la dignidad y el ritmo de una escuela, la escuela se ha entremezclado de tal modo a la vida de la colectividad *que la teoría azuza a cada instante la marcha de la práctica y la práctica se ilumina sin cesar por la teoría*. Un profesor de la Universidad de Besanzón, Jean Trillat, a quien el Ministerio de Instrucción Pública de Francia confió la misión de estudiar la organización y los principios de la enseñanza en la URSS, ha expuesto con bastante claridad en una página de su informe oficial ese carácter fundamental de

22. Véase *Programmes officiels de l'enseignement dans la République des Soviets*, París, edición de la Internationale des Travailleurs de l'enseignement, 1925, pássim. Sobre la educación en la URSS, fuera del conocido libro de PINKEVICH, Albert, *La nueva educación en la Rusia soviética*, traducción de Rafael Cansinos-Assens, Madrid, Aguilar, 1930, y del de FRIDMAN, Semen M., *Problemas de pedagogía marxista*, traducción de León Trillo, Madrid, Aguilar, 1933, véase el número especial consagrado a la escuela soviética por V.O.K.S., volúmenes 1 y 2. En cuanto al testimonio de los viajeros, consultar: ISR-CGTU, *Un Groupe d'instituteurs au pays des Soviets*, París, número especial de *Le Travailleur de l'enseignement*, marzo de 1933, y LLOPIS, R., *Cómo se forja un pueblo (la Rusia que yo he visto)*, Madrid, Editorial España, 1933.

la auténtica escuela proletaria: «Las organizaciones de cada usina mantienen con la escuela una especie de contrato de solidaridad y ayuda mutua; la usina se compromete a ayudar a la escuela en la organización del trabajo escolar y en la enseñanza técnica de los alumnos; admite a los alumnos de los grados superiores en sus propios talleres bajo la vigilancia de los ingenieros y obreros calificados; y pone a disposición de los maestros los conocimientos relativos a la producción. Los obreros de la usina forman parte del consejo de la escuela, contribuyen a educar a la joven generación en un espíritu proletario, participan en el trabajo de las organizaciones escolares. La usina aporta, además, su concurso material creando y equipando talleres en la escuela, y enviando a ella los obreros para enseñar los rudimentos. La escuela asume, a su vez, la tarea de liquidar el analfabetismo y la incultura de los obreros adultos, y gracias a los esfuerzos de los alumnos y maestros, organiza conferencias y conversaciones y participa en los cursos nocturnos. Los escolares prestan también su concurso en los trabajos de documentación, en la organización de clubs, en la redacción del diario mural, en la lucha contra el alcoholismo. Pero la escuela no se limita a eso solo: activa también la propaganda a favor del plan quinquenal, denuncia a los perezosos y a los saboteadores, organiza campañas a favor de la buena conservación del material y de las máquinas. Este lazo de las escuelas con las fábricas se realiza también en las campañas, con esta diferencia: que es aquí el koljós, la granja colectiva, la que reemplaza a la usina. Si se agrega que los talleres escolares trabajan a menudo a pedido de las usinas, que en la aldea los trabajos prácticos se realizan en las granjas, se comprenderá cómo la escuela se transforma en un taller de la usina y cómo la usina y el koljós viven en íntima unión con las escuelas».[23]

¿Qué resulta de semejante enseñanza, preparada minuciosamente desde las casas-cunas y los jardines de infantes[24] y que todo el ambiente social no hace más que alentar y reforzar? Ese niño que de acuerdo a sus intereses y a sus fuerzas asume una función activa en la sociedad se coloca por lo mismo, y a pesar de las diferencias de edad, en igualdad de condiciones que el adulto: *participa como él en la construcción del socialismo y merece, por lo tanto, que se lo trate con respeto*. ¿Qué de extraño tiene, pues, que al entremezclarse de tal modo a la vida colectiva adquiera en poco tiempo ese perfil del joven ruso de nuestros días que Bujarin anunciaba ya hace más de diez años en esta descripción de un orgullo emocionado? «Un nuevo tipo de hombre se ha realizado ya; un nuevo tipo de hombre que trabaja por igual en las bibliotecas y en las fábricas, y que lo mismo corta madera, que carga un fusil, que discute los problemas más abstractos.»[25] La «nueva educación» significa, pues, para el proletariado, un ideal bien preciso. Frente al niño fascista formado por la burguesía en la última etapa de su historia, para defender y mantener la explotación que ya llega a su fin, el proletariado en el poder se ha apresurado a construir un nuevo tipo de niño: el niño que sirve a

23. TRILLAT, Jean-Jacques, *Organisation et principes de l'enseignement en U.R.S.S. Les relations entre la science et l'industrie*, París, Hermann et Cie., 1933, p. 25.

24. CONUS, Esther, *La mujer y el niño en la Unión Soviética*, Madrid, Cenit, 1934, pássim.

25. BUJARIN, Nikolái I., *La Théorie du matérialisme historique*, París, Éditions Sociales Internationales, 1927, p. 8. Una impresión animada de la juventud rusa actual puede verse en el conocido libro de EHRENBURG, Ilyá, *Le Deuxième jour de la création*, traducción de Madeleine Étard, París, Gallimard, 1933.

los intereses de la única clase social que en vez de perpetuarse como tal aspira a destruir las clases sociales para liberar a la sociedad.

Frente a esas dos concepciones de contenidos tan opuestos, que podríamos encarnar en los nombres de Gentile y Lunacharsky, vimos en la clase anterior que otra corriente de la «nueva educación» se esforzaba en tomar una actitud intermediaria. Entre el fascismo de la burguesía y el socialismo del proletariado, aspiraba a crear una educación que no tuviera que ver ni con uno ni con otro. ¿A qué clase social interpreta esa corriente? Es lo último que nos falta investigar. Cuando se escucha a los teóricos de la burguesía no puede haber muchas dudas respecto a lo que quieren; no las hay, y mucho menos, en las francas palabras del proletariado. Pero al ponernos en contacto con estos nuevos teóricos, cuyo nombre representativo podría ser lo mismo Spranger que Wyneken, todo se vuelve indeciso, confuso, vacilante. Se tiene por momentos la impresión de que sospechan algo de lo que en el mundo está ocurriendo, pero que prefieren mejor no saberlo del todo. O para decirlo en el lenguaje de un lector de la *Revista de Occidente*, aquellos teóricos perescrutan el drama de parturición que presenciamos sin haber logrado todavía su propia *Weltanschaung*... Desarraigados de un sistema de convicciones, no están todavía instalados en otro. Se sienten por lo mismo como seres sin quicio y se forman, sobre todo lo que observan, opiniones que bizquean. Saben, por ejemplo, que la historia cambia y que las sociedades se transforman, pero como les asusta admitir la lucha entre las clases se contentan a lo sumo con la lucha entre las «generaciones». Saben también que las religiones son formas subalternas hace rato superadas, pero como no se animan a conducir hasta el fin su pensamiento, se detienen en una «religiosidad sin religión», que es como decir una humedad sin agua. Ambigua situación que los obliga a reconocer en el universo la existencia de un «irracional», de una «finalidad» o de un «*élan*» que son a la postre otras tantas maneras de volver a aceptar un Dios de barbas blancas.[26] Como no saben ni se atreven a dar respuesta franca a ninguna de las grandes cuestiones más urgentes, aseguran que la *problematicidad* está en el centro de todo lo que existe, y que la filosofía, después de haberse fatigado en los grandes sistemas, debe abrazarse ahora a las *aporías*.

Si algún término de altísimo linaje puede revelar la recóndita angustia de esos teóricos, ahí está precisamente ese nombre que viene de Aristóteles. *Aporía* significa, etimológicamente, «sin camino». Plantear problemas abiertos en vez de problemas cerrados; indagar sin resolver, he ahí sobre el plano filosófico la consecuencia de esa otra incertidumbre más fundamental que reside en hallarse precisamente «sin camino». Trágica situación, que aunque lleva nombre griego, no disimula en lo más mínimo las raíces económicas de la clase social que allí se angustia. Porque entre la burguesía que marcha hacia la muerte, y el proletariado

26. Cuando en el Consejo Superior de la Instrucción Pública de Francia se estableció el programa de filosofía para la enseñanza secundaria, uno de los miembros propuso reemplazar el tema «Dios» por «la noción de Dios». La modificación daba a entender que «Dios» bien podría ser una simple «noción». Bergson, que figuraba en el consejo, obtuvo que la propuesta fuera rechazada (véase «La Neutralité scolaire», en *Les Cahiers de Contre-Enseignement prolétarien,* nº 6, enero de 1932, París, p. 10).

que sabe con igual certidumbre que los destinos de la humanidad están en sus manos, hay otra clase social de caracteres híbridos y de contornos ambiguos, que nunca sabe a ciencia cierta lo que quiere. Tironeada de un lado por la burguesía, atraída del otro por el proletariado, la pequeña burguesía constituye una clase turbia, indecisa y vacilante. Aplastada por la gran burguesía, la pequeña no desaparece de acuerdo a una línea gradualmente descendente. Se mueve entre contradicciones y tiene por lo mismo una marcha en zigzag.[27] La fuerza que la oprime es la producción en gran escala que periódicamente desaloja a los pequeños capitales: malos tiempos, entonces, que hacen del pequeñoburgués un proletario. La fuerza que la eleva es la desvalorización periódica del gran capital motivada por el envejecimiento de las máquinas y de las técnicas: excelente época para la pequeña burguesía que levanta cabeza durante un corto tiempo hasta que el gran capital la obliga en breve a doblegarse. Burgués unas veces, proletario otras, el pequeñoburgués se sienta perpetuamente entre dos sillas: rechazado por la burguesía en la cual desearía entrar, atraído por el proletariado en el cual teme caer. Abierto a las innovaciones, pero deseoso de implantarlas dentro de la ponderación, el pequeñoburgués no alcanza a comprender que la educación no es un fenómeno accidental dentro de una sociedad de clases, y que para renovarla de verdad se necesita nada menos que transformar *desde la base* el sistema económico que la sustenta. Tal perspectiva lo horroriza y no puede entrar en sus planes para nada, pero como no es sordo a las voces de su tiempo, prefiere creer que *dentro del capitalismo* se llegará mediante retoques paulatinos a transformar la sociedad. Algunas conquistas aparentes le dan a veces una sombra de razón: en determinadas circunstancias, cierto es, la burguesía puede verse obligada a oportunas concesiones con el objeto de desarmar algunas amenazas.[28] Pero esas retiradas prudentes que no comprometen jamás sus intereses vitales se transforman en instantáneas ofensivas cuantas veces se siente peligrar. Creer, por lo tanto, que con pequeños retoques en la educación se podría cambiar la sociedad es no solo una esperanza absurda, sino socialmente mucho peor: *una utopía que resulta a la postre reaccionaria* porque encalma o entibia las inquietudes y las protestas con la ilusión de que el día en que el Estado se «autolimite», el día en que el Estado se desprenda graciosamente de la educación, ese día será el de la natividad del hombre nuevo. Al pretender para la escuela una región imposible por encima de las clases, la pequeña burguesía la entrega de hecho maniatada a las más oscuras fuerzas del pasado.

Signos bien elocuentes están mostrando ya la tendencia que la empuja a la derecha. El discurso en que Kerschensteiner anunció la escuela del porvenir, ¿no fue pronunciado en la iglesia de San Pedro, en Zúrich?

La escuela activa de que tanto habla el bueno de Alfredo Ferrière, ¿no enseña también a ver en la gendarmería y el ejército los protectores y guardianes de la sociedad y la familia? Gaudig, el autor de *La escuela al servicio de la personalidad en desarrollo*, ¿no afirma que para que esa personalidad se realice es menester

27. LUXEMBURGO, Rosa, *¿Reforma o revolución?,* traducción de Juan Antonio Areste, Madrid, Teivos, 1931, p. 56 y ss.

28. LENIN, Vladímir I., *¿Qué hacer?,* traducción de Luis Waismann, Buenos Aires, Claridad, 1933, p. 68.

que la escuela esté de acuerdo con el Estado «unificador» y con la Iglesia «moralizadora»? La patética señora Montessori, después de arrojar de su ciudad educativa a los gnomos y a las hadas porque las cosas de la fantasía ayudaban en muy poco a la mentalidad de sus discípulos, ¿no nos ha venido después con que lo «fantástico» de la religión, lejos de extraviar al niño le es más bien beneficioso?[29] Y William Boyd, el piadoso William Boyd, para quien los programas escolares deben plantearse siempre en «términos de universo», ¿no nos ha dicho últimamente en la Quinta Conferencia de Eltimore, que ese universo dentro del cual puede el niño realizarse supone «vivir en la cooperación como miembro del reino de Dios, en vivir para realidades invisibles»?[30]

«Sería un crimen contra el sagrado misterio del alma infantil –se dice– llevar hasta ella nuestras preocupaciones y nuestros odios.» Y mientras hasta en el más escondido rincón de la sociedad capitalista todo está construido y calculado para servir a los intereses de la burguesía, el pedagogo pequeñoburgués cree que pone a salvo el alma de los niños porque en las horas que pasan por la escuela se esfuerza en ocultarles ese mundo tras una espesa cortina de humo. ¿No están, sin embargo, los intereses de la burguesía en los textos que el niño estudia, en la moral que se le inculca, en la historia que se le enseña?

La llamada «neutralidad escolar» solo tiene por objeto sustraer al niño de la verdadera realidad social: la realidad de las luchas de clase y de la explotación capitalista; capciosa «neutralidad escolar» que durante mucho tiempo sirvió a la burguesía para disimular mejor sus fundamentos y defender así sus intereses.[31]

Para un niño que asiste a cualquiera de nuestras escuelas, ¿cuál es, por ejemplo, la causa de la desocupación? Si reúne las mil «explicaciones» que ha recibido a través de las fábulas, «lecturas libres», conversaciones de moral, etc., llegará a estas conclusiones. No tienen trabajo: 1º los obreros que no quieren trabajar; 2º los malos obreros; 3º los que no conocen bien su oficio; 4º los que están siempre descontentos con el patrón; 5º los que se dan al alcoholismo...

Cada lección de literatura, o de derecho, de sociología o de economía, ¿no concurre a demostrar con insistencia infatigable que es necesario, absolutamente necesario, que subsista y se afiance la sociedad capitalista? Las horas que el niño pasa en la escuela solo significan, además, un momento de su vida,[32] y sería

29. MONTESSORI, Maria, *I bambini viventi nella chiesa*, Nápoles, Morano, 1922. En la página 51 dice como resumen: «Estas notas sobre nuestros experimentos de educación religiosa representan solo una tentativa, pero comprueban la posibilidad práctica de *introducir la religión en la vida del niño, como una rica fuente de alegría y de grandeza*».

30. BOYD, William, *Hacia una nueva educación*, traducción de Luis Gutiérrez del Arroyo, Madrid, Espasa Calpe, 1931, p. 374. Vale la pena leer íntegramente el capítulo XVII, en que se exponen los fundamentos y los tópicos de la nueva educación. Fuera de la opinión ya citada del propio W. Boyd, hay algunas otras, como la de Percy Nunn, que no tienen desperdicio.

31. «Al salir de la escuela, el niño obrero o campesino ignora que existen las clases sociales y que él pertenece a una de ellas. Si lo llega a saber es porque lo ha aprendido solo y con no poca pena. Se le ha presentado tan habitualmente el panorama del mundo y las conexiones de los intereses que lo poco que él sabe lo lleva a creer en su solidaridad con una clase de la cual está excluido» (ZORETTI, Ludovic, *Pour l'Éducation des masses*, París, Publications de l'Institut Supérieur Ouvrier, 1933, p. 16).

32. La escuela Rinnovata, de Milán, fundada por la señora Pizzigoni, tiene por lema «la escuela es el mundo, el maestro es la vida». En conformidad a ese propósito se esfuerza en procurar a los niños «la vida verdadera, espontánea y natural». Entre las composiciones de esos niños escojo estas líneas de una chiquilla de

ridículo creer que ni en el mejor de los casos podrían contrarrestar la enseñanza infinitamente más tenaz y organizada de la calle, del cine, de la radio, del teatro, de la prensa.[33]

Al plantear el problema de por qué los movimientos obreros cuando no están nítidamente conducidos se impregnan con la ideología de la burguesía, Lenin contestaba: «Por la sencilla razón de que la ideología burguesa, por su origen, es mucho más antigua que la proletaria, porque está estructurada por múltiples costados, porque dispone de medios de difusión *incomparablemente* más numerosos».[34] Lo que Lenin decía del movimiento obrero se puede superponer punto por punto al movimiento pedagógico. *Respetar la «libertad del niño» dentro de la sociedad burguesa* equivale ni más ni menos que a decir: renuncio a oponer la más mínima resistencia a las influencias sociales formidables y difusas con que la burguesía lo impregna en su provecho. Y no se venga después con que es posible luchar contra esas fuerzas quitando a los chicos los juguetes guerreros, corrigiendo este o aquel libro de historia, enviando cartitas amistosas a los niños del Japón o celebrando el día de la «buena voluntad».[35]

Cuenta Frolich en sus *Recuerdos* que Pestalozzi se opuso durante muchos años a que su propio hijo ingresara en una escuela porque «la naturaleza –decía– es la que todo lo hace». Un día, con gran asombro suyo, se encontró con que el chico sabía leer y escribir. Aunque su candor llegaba a lo fantástico, no se atrevió a acatar este milagro. Cuando pudo averiguar, descubrió que a escondidas suyas, su propia esposa le había enseñado a leer...[36] No de otro modo la burguesía gusta comportarse también con los maestros: mientras estos creen que reciben en sus manos el alma «virgen» de los niños, la burguesía ya ha enseñado a «escondidas» a esos mismos niños, lo que ella quiere que sientan y que crean.

---

cuarto año, pavorosa por su realidad descarnada: «1º de marzo de 1925: el miércoles por la noche mi padre estaba mal; tenía 39 grados de fiebre. Yo no podía dormir porque él vomitaba y le salía sangre de la nariz. Mi hermana, en cambio, sí durmió, porque ella duerme en la cocina y no veía nada. ¡Qué mala noche pasé! El jueves por la mañana se fue mi madre al trabajo y mi hermana y yo nos vestimos antes que otros días. Yo le conté lo que había pasado por la noche. Fuimos a la cama de mi padre, él se había dormido por último y no se levantó hasta mediodía. ¡Qué pálido estaba cuando se vistió!». Para una escuela que lleva por título «la escuela es la vida» yo no conozco un desmentido más rotundo que la composición de esa criatura desdichada (véase SAINZ-AMOR, Concepción, *Las escuelas nuevas italianas*, Madrid, Publicaciones de la *Revista de Pedagogía*, 1928, p. 90). La señorita Amor, que transcribe entre otras esa composición, se limita a ver en ella una sobria expresión de sentimientos de ternura...

33. A propósito de las organizaciones burguesas extraescolares –*scoutismo*, «doctrina evangélica», «hogares católicos», «juventudes cristianas», etc.–, véase «Les Organisations d'enfants», en *Les Cahiers de Contre-Enseignement prolétarien,* nº 13, junio de 1933, París.

34. LENIN, V.I., *¿Qué hacer?, op. cit.,* p. 47. El destacado en bastardilla es de Lenin.

35. El artículo VII de la Carta de Derechos formulada por los maestros madrileños pertenecientes a la Liga Internacional de la Educación Nueva empieza afirmando lo siguiente: «Durante la infancia no debe haber clases sociales» (citado por LLOPIS, R., *Hacia una escuela más humana*, Madrid, Editorial España, 1934, nota de p. 17).
Prudhommeaux, que ha puesto una introducción a la *Enquête sur les livres scolaires d'après guerre*, París, Les Presses Universitaires de France, 1924, propone un Ministerio Internacional de Educación Pública bajo la dirección de la Sociedad de las Naciones, con el objeto de dar una orientación humana a la enseñanza y controlar «las noticias, la prensa, los libros, los espectáculos y todos los medios por los cuales se actúa sobre la mentalidad aún rudimentaria de la muchedumbre» (p. 130).

36. Citado por GUILLAUME, James, *Pestalozzi*, traducción de Vicente Valls, Madrid, Ediciones de La Lectura, p. 56.

A la burguesía le conviene fomentar en los maestros la ilusión desdichada de que son apóstoles o misioneros a quienes entrega sin condición la enseñanza de sus hijos. «Todo educador puede considerarse como sacerdote», escribe Georg Kerschensteiner[37] y luego de analizar sus rasgos psicológicos más típicos, añade que es «la candorosa infantilidad» la virtud fundamental del educador.[38] El verdadero educador –continúa después– debe tener, además, «una fe viva en lo divino de los principios fundamentales de la ciencia».[39] «El sol de su fe en los valores eternos *no le permite nunca desalentarse*, sino esperar siempre. ¡Qué sentimiento, aparte del religioso, podrá ser más conveniente que este para *el educador que tantos contratiempos tiene que arrostrar!*»[40] «Conducir al hombre, como portador consciente de los valores eternos, a un sentido de la vida, *equivale a erigirse en instrumento del Eterno* para la realización de dichos valores.»[41] Un «apóstol» sufrido y «candoroso» que soporte tranquilo la miseria y el hambre, porque cuanta más hambre y miseria más diáfano será el apóstol, he ahí un ideal que la burguesía tiene particular interés en difundir. En directo contacto con las masas populares sería peligroso que el maestro llegara a comprender que también es un obrero como los otros, y como los otros, explotado y humillado. ¡Qué procedimiento más refinado, en cambio, convertir su propia miserable situación en la virtud más excelsa de este venerable «instrumento del Eterno»! Pero que no se le ocurra al instrumento venerable del Eterno pronunciar la más mínima palabra que contraríe los intereses de los amos. La reacción más brutal caerá de inmediato sobre su cabeza, y si el «candor», que es su virtud no ha hecho de él irremediablemente un pobre diablo, comprenderá recién todo lo que había de falso y canallesco en las adulaciones intencionadas de que había sido objeto.

En una comedia titulada *Las báquides*, Plauto representa a un joven libertino que quiere arrastrar a su maestro a casa de una de sus amantes. El maestro resiste y moraliza, pero cuando ha terminado de hablar, el discípulo se contenta con decirle: «¿Quién es aquí el esclavo, yo o tú?», y el maestro, que nada tiene que objetar, acompaña a su alumno murmurando.[42] Crudas palabras de una rudeza sangrienta, pero que ni los maestros más insignes han dejado de sufrir; desde Aristóteles, que se las escuchó a Alejandro,[43] y desde Fénelon que se las oyó al duque de Borgoña[44] hasta los maestros de nuestros

37. KERSCHENSTEINER, Georg, *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*, traducción de Luis Sánchez Sarto, Barcelona, Labor, 1928, p. 47.

38. Ibíd., p. 60.

39. Ibíd., p. 81.

40. Ibíd., p. 85. Lombardo Radice ha hablado también largamente sobre el sacerdocio del magisterio con el objeto de subrayar que «la religión es siempre un sacrificio» (véase LOMBARDO RADICE, G., *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Palermo, Edizioni Remo Sandron, 1923, 8ª ed., p. 396. En la página 59 alude también a la «honorable pobreza» de la casa del maestro.

41. KERSCHENSTEINER, G., *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*, *op. cit*., p. 120.

42. PLAUTO, *Les Bacchis*, en *Théâtre complet des latins comprenant Plaute, Térence et Sénèque le tragique*, traducción de Désiré Nisard, París, Firmin Didot Frères, 1856, p. 131.

43. COMPAYRÉ, Gabriel, «Aristote», en BUISSON, Ferdinand, *Nouveau Dictionnaire de pédagogie*, París, Hachette, 1911.

44. PAINTER, Franklin V.N., *Historia de la pedagogía*, Madrid, Daniel Jorro, 1911, p. 291.

días frente a sus ministros respectivos. Ochenta años después de que el ministro prusiano Von Raurer afirmara que la «preparación del magisterio no debía sobrepasar esencialmente el saber popular», un ministro socialista belga, Jules Destrée, en un llamamiento fechado en febrero de 1920, aseguraba que el interés de la escuela limita en los maestros el ejercicio de los derechos políticos.[45] Y como si este texto no fuera suficientemente claro, el ministro liberal Vauthier, con fecha 7 de febrero de 1928, no solo recordaba y aprobaba las anteriores palabras de su colega socialista, sino que agregaba este párrafo de lógica no muy impecable, pero de intención transparente: «La sociedad moderna no conoce el delito de opinión y yo atentaría contra la conciencia humana negando a los funcionarios el derecho de adherirse en su *fuero interno* o de expresar en la *vida privada* su adhesión intelectual a concepciones sociales o a formas políticas que yo mismo rechazo. *Pero* el maestro que públicamente, por la palabra o por la prensa [...] proclame sus simpatías por doctrinas que sean la negación y la antítesis del *orden moral y social* que hemos adoptado [...] ese no podrá ser al mismo tiempo propagandista de sus convicciones y servidor del Estado: ese tendrá que elegir».[46] ¡Adiós al sacerdote y al apóstol con su candor casi infantil! Si el instrumento del Eterno no se conduce, dentro de la escuela, y *fuera de ella*, exactamente como la burguesía quiere, ya sabe a ciencia cierta lo que tiene que elegir.

El *Anti Sedition Bill* aprobado en junio de 1922 por el Gobernador del estado de Nueva York obliga a los profesores de cualquier categoría o escuela a obtener un certificado del comisario de educación declarándolo leal y obediente hacia el gobierno de aquel estado y de los Estados Unidos, para lo cual es preciso que el profesor no haya preconizado en forma alguna ningún cambio en el gobierno de la nación.[47]

Al estudiar la educación en Roma vimos que Eumenes elogiaba el celo con el cual el emperador escogía los profesores «como si se tratase de proveer de jefe a un escuadrón de caballería o a una cohorte pretoriana». A través de los siglos la comparación no ha perdido nada de su terrible exactitud. Mientras no desaparezca la sociedad dividida en clases, la escuela seguirá siendo un simple rodaje dentro de un sistema general de explotación, y el cuerpo de maestros y profesores, un regimiento que defiende como el otro los intereses del Estado.

Más franco que todos sus predecesores, el tirano argentino Juan Manuel de Rosas dejó bien esclarecidas las relaciones efectivas del Estado con la escuela. Cuando en 1842 la oposición contra la tiranía recomenzó, el Señor Restaurador creyó ver en las escasas escuelas que había autorizado, focos sospechosos de agi-

45. La declaración es particularmente significativa, no solo por venir de un ministro socialista, sino porque dos años después de semejante circular el Congreso del Partido Socialista Belga, por inspiración de Vandervelde, pidió el 17 de abril de 1922 que la escuela fuera organizada como servicio autónomo «bajo el contralor del Estado» (véase BOUCHÉ, Benoît, *Le Problème de l'éducation et le socialisme*, Bruselas, L'Églantine, 1926, pp. 257-258).

46. Citado por LLOPIS, R., *Hacia una escuela más humana, op. cit.*, p. 41.

47. PALACIOS, Alfredo Lorenzo, *Universidad y democracia*, Buenos Aires, Claridad, 1928, p. 74.

tación y rebeldía. Con un gesto digno de él, nombró desde entonces al jefe de policía director de la enseñanza primaria.[48]

El jefe de policía, director de la enseñanza primaria. El hecho vale la pena que se nos quede prendido en el recuerdo.

48. INGENIEROS, José, *La evolución de las ideas argentinas*, Libro II: *La Restauración*, Buenos Aires, Talleres Gráficos Argentinos de L.J. Rosso y Cía., 1920, p. 529.

Apéndice

Hacia la democracia proletaria*

Para los jóvenes que entrábamos a la vida entre el horror de la tragedia europea, la guerra fue, como quería Guesde , la gran «liberatriz», en su sentido más amplio. Todo lo que de nosotros quedaba atrás de ella eran adquisiciones pasivas de la infancia, hábitos dóciles de la educación; todo lo que habría de seguirle eran conquistas dolorosas de la adolescencia, asombro y entusiasmo de los tiempos nuevos.

Gracias a ella tuvimos, desde muy temprano, la desconfianza del pasado. Se nos había enseñado, entre muchas otras cosas de las cuales en breve renegaríamos, el desprecio de la política y la indiferencia por las cosas públicas. Y he aquí que entonces, a pesar de la neutralidad aparente de la República, la guerra vivía entre nosotros, en las calles, en las escuelas, en los hogares. Rompía amistades, desataba vínculos, enardecía pasiones. ¡Cómo permanecer extraños a aquel turbión que nos arrastraba y exigía una actitud! La tradición liberal de nuestra patria, el viejo amor casi filial hacia Francia, el aparente idealismo del presidente Wilson decidieron, muy pronto, nuestra adhesión y nuestra simpatía. Creíamos ver en los aliados los defensores de principios que suponíamos mejores; los cruzados de las mismas ideas que habían presidido el advenimiento de nuestra revolución.

Con el oído tenso a los rumores lejanos pasábamos así los días y los días, junto a la urgencia inmediata de los libros de estudio, la preocupación indecible de lo que ocurría por el mundo. Voces extrañas nos llegaron muy pronto: Rolland, Barbusse, Russell... Con la palabra empañada de la emoción, los «precursores» nos revelaban todo el horror de la mentira inicua: nada de guerra por el derecho, nada de guerra por la justicia. Mercaderes de un lado, mercaderes del otro; hierro y carbón, hulla y petróleo... Nadie podrá contar jamás la indignación y el asco de nuestros corazones: una cólera sorda nos estremecía, y solo la evidencia de una gran catástrofe aquietaba, un tanto, la sed ardorosa de castigo.

* Este trabajo de Ponce apareció como prólogo al libro *La Reforma universitaria* (1927), de Julio V. González. Tomado de CIRIA, A. y SANGUINETTI, H., *Los Reformistas*, vol. 6, colección Los Argentinos, Buenos Aires, Editorial Jorge Álvarez, 1968, pp. 349-352 [N. de E.].

Habíamos aprendido a deletrear declamándonos los unos a los otros, desde los bancos del colegio, los primeros sermones laicos de Ingenieros, y el fervor idealista en que nos inflamara encontraba, por fin, la realidad propicia. Teníamos la seguridad absoluta de asistir al derrumbe de un viejo edificio carcomido y fuerza era, por lo tanto, empuñar el pico para preparar, sobre la limpieza de las explanadas, las construcciones futuras.

El colegio había quedado a nuestra espalda; vivíamos, ahora, en la Facultad. Para nuestros ojos, ya avisados, la casa universitaria debía parecer hostil y oscura. Extraña a la vida que en torno suyo rumoreaba; dócil instrumento de una clase que por ella pasaba para llegar al poder más fácilmente; tribuna poco sonora de profesores envejecidos, incapaces de auscultar las voces de tiempo, la Universidad se alzaba desafiante como un baluarte de ese mismo pasado contra el cual nos rebelábamos en la angustia de la guerra. De Rusia llegaba mientras tanto, un sordo rumor confuso; enorme y vago como el pensamiento de las muchedumbres. La negra humareda anunciaría, en breve, la magnitud del incendio, y todos los hombres libres saludaron en ella a esa misma hoguera que, trece años atrás, había puesto una chispa de luz en los ojos moribundos de Reclus.

Las llamas que enrojecían a Oriente incendiarían, con nosotros, la vieja Universidad. 1918 es, para América Latina, el aniversario de dos revoluciones.

Lo que ocurrió después en la Universidad es casi historia de hoy. A las sesiones tumultuosas de los primeros días sucedieron, en breve, los triunfos parciales, las victorias, en apariencia decisivas: los seminarios, la extensión universitaria, la representación estudiantil. Con sospechosa unanimidad, decanos, consejeros y profesores se dijeron, muy pronto, «reformistas». En los discursos académicos, en las discusiones del Consejo, en las asambleas de estudiantes, no se oían más que profesiones de fe en la Reforma.

Cinco años después, en 1923, la Reforma estaba casi moribunda entre las manos de la reacción conservadora. Para los que seguían, con ojo atento, la marcha dramática de la Reforma, la restauración no fue ni siquiera una sorpresa. Un vicio originario había venido con aquella, y ese vicio malograba sus frutos más hermosos. Porque si estaba de modo tan comprometido era porque había empezado siendo un movimiento a ciegas, un gesto de rebeldía casi inconsciente, un cambio de postura casi reflejo. Para destruir puede bastar el impulso; para edificar es necesario el método. Las revoluciones no se imponen en la imprecisión o en la incertidumbre, aunque pueden comenzar en el desasosiego o en la inquietud. Pero para triunfar y convertirse en hechos, es necesario que cristalicen en las formas definidas de la idea directriz.

Las masas estudiantiles que tomaron por asalto la vieja universidad no carecían, sin duda, de banderas; pero las enseñanzas del «novecentismo», la «nueva sensibilidad», la «ruptura de las generaciones» no eran más que vaguedades que lo mismo podían servir –como quedó demostrado– a un liberalismo discreto que a una derecha complaciente. El estudiante argentino que acometió la Reforma sabíase arrastrado por el presentimiento de las grandes obras, mas no acertó a definir la calidad de la fuerza que lo impulsaba. Gustábale, sin duda, fraternizar con el obrero, participar en el mitin de la huelga, colaborar desde las hojas de vanguardia. No se sentía, sin embargo, proletario; restos de la vieja educación

teníanlo apresado todavía, y aunque a veces se le escuchaba el lenguaje de la izquierda, reconocíase muy bien que era aprendido.

El obrero, por eso, lo miró con simpatía pero sin fe; la burguesía, con desconfianza pero sin temor. Con una clara conciencia de sus intereses, la masa conservadora de la universidad lo sedujo con su política, lo conquistó con sus prebendas, lo corrompió con sus vicios. Clamorosos paladines de la Reforma fueron, así, llamándose a silencio; pasáronse otros a las filas enemigas con increíble impudicia, y la sana minoría de estudiantes que había puesto en la Reforma toda la ilusión de los veinte años la vio de esa manera convertida en un fácil trampolín de oportunistas y adulones.

La dura lección había de serle provechosa. La guerra europea, que aceleró la decadencia de la sociedad capitalista, ha planteado los problemas actuales en términos extremos: o burgués o proletario. La nueva generación, que se formó en la calle tanto como en la escuela, y que sabe, por lo mismo, adaptarse mejor al ritmo de la vida, solo conseguirá el triunfo de la Reforma en la inequívoca definición de sus propósitos.

La Reforma dentro de la universidad no puede ser más que un aspecto de esa otra transformación que está echando abajo las columnas de la sociedad en que vivimos. Toda otra interpretación le haría malograr, una vez más, el generoso impulso que la alienta.

Los hombres jóvenes que consagraron a la Reforma sus entusiasmos mejores conocen ya cuáles son sus enemigos y cuáles, sus aliados, y saben también que las menudas conquistas del reglamento o del estatuto no son más que instrumentos subalternos ante la soberana belleza del propósito: preparar, desde la cátedra, el advenimiento triunfante de la democracia proletaria.

Condiciones para la Universidad libre*

En una de las páginas más hermosas de su *Juan Cristóbal*, Romain Rolland nos ha contado cómo su héroe volvió una vez derrotado y deshecho. El buen muchacho había salido al encuentro de la vida con esperanzas enormes y pensamientos confusos. Pero la vida que no se entrega sino al claro mirar le había cerrado el paso con su puño de hierro. Ganas de llorar le venían al muchacho; de llorar con esas lágrimas de la derrota injusta que alguna vez hasta el Cid dejó que le corrieran por las barbas. Y fue entonces, cuando más agudo era el dolor y más amargo el gusto de ceniza, que Romain Rolland le habló de esta manera: «Sufre, mi buen muchacho; sufre un poco, porque una derrota no viene mal cuando se es fuerte».

Así también nuestro buen Juan Cristóbal, que hace diecisiete años se lanzó a la conquista de la Universidad señorial, llevaba en el corazón ilusiones sin medida, y en el espíritu, las doctrinas más dispares. ¿Cómo extrañarse entonces de que al andar de pocos años la realidad americana le cortara el camino, le rompiera las armas y le estrujara los sueños? Aquel fuerte muchacho, a quien no faltaba por cierto el ardor combativo, tenía sobre el mundo y la política las ilusiones más extrañas. Creía que la juventud tenía un valor en sí; que la historia era un choque perpetuo entre generaciones «polémicas» y generaciones «cumulativas»; y que bastaba por tanto desalojar de los claustros a los envejecidos y arrojar del gobierno a los mediocres, para que empezáramos a vivir la «hora americana». No confiaba para eso en el único auxilio de sus fuerzas. En la calle y en la plaza había descubierto a un aliado formidable; el aguerrido y brioso proletariado americano. Pero aunque fraternizaba con él, y decía compartir sus ideales, le disputaba de hecho los puestos de comando y hasta pretendía esclarecerlo con su propia doctrina de las «generaciones». Desdichada teoría y candorosa fatuidad a las que debió en buena parte su derrota. Mas, como había en él voluntad de pelea y corazón de sobra, aquella derrota lo curó de ilusiones y le hizo entrar por los ojos el crudo dramatismo de la realidad contemporánea. En las prisiones y en el destierro comenzó

* Discurso pronunciado en el acto de la Federación Universitaria de Córdoba, para conmemorar el 17º aniversario reformista (julio de 1935). Tomado de CIRIA, A. y SANGUINETTI, H., *Los Reformistas*, vol. 6, colección Los Argentinos, Buenos Aires, Editorial Jorge Álvarez, 1968, pp. 353-356 [N. de E.].

a sospechar que las luchas son las que dirigen la historia, y que en el momento actual las intenciones mejores solo conducen a la esterilidad o a la reacción cuando no se acepta la hegemonía indiscutible del proletariado.

Semejante transformación fundamental no implica, de ninguna manera, la renuncia a los grandes ideales que dieron al movimiento del dieciocho su vasta repercusión americana; pero en vez de perseguirlos casi a ciegas por caminos imposibles, se sabe ahora con absoluta certidumbre cuáles son las condiciones previas que es necesario realizar. ¿Cómo alzar el edificio de la Universidad futura en esta sociedad actual que detiene el avance de las técnicas, que niega a las masas estudiantiles el derecho de la cultura, que las rechaza de plano bajo el pretexto del examen de ingreso, que las persigue en las casas de estudio con aranceles monstruosos, que alarga innecesariamente los estudios para impedir que salga de manos de la burguesía el monopolio de la cultura y de la ciencia?

¿Cómo construir el «hombre libre» en esta sociedad actual que solo piensa en la guerra como solución de su crisis y en el terror del fascismo como único sistema para prolongar durante un tiempo una dominación que ya ha concluido?

La «nueva Universidad» a la que todos aspiramos, el «hombre libre», cuya existencia queremos hacer una realidad sobre la Tierra, exigen como condición primera la transformación radical de la sociedad sin alma. La Universidad nuestra será libre cuando las masas americanas hayan conquistado también su libertad; cuando después de confiscar los latifundios, arrojar a los banqueros invasores y aplastar al enemigo de tantos siglos, empiecen a construir desde los propios cimientos la única sociedad en que podrán vivir la Universidad «nueva» y el «hombre libre». Esa Universidad y ese hombre no son las viejas ilusiones de otro tiempo que se presentan ahora remozadas. Sobre la sexta parte de nuestro globo son ya una fresca realidad viviente. He tenido la fortuna de pasar por esas aulas, de compartir la vida de esos hombres. Y bien, amigos míos: todo lo que nosotros anhelamos desde hace tiempo, todo lo que algún día aspiramos a ver con nuestros propios ojos en esta Argentina del cariño entrañable, marcha ya con paso firme en la primera de las patrias proletarias. El enorme tesoro acumulado por la labor de siglos está al alcance de la mano que lo quiera. Abiertos están para todos los laboratorios y las facultades, los institutos y las escuelas. Y mientras en el resto del mundo el estudio desfallece y la investigación se agota, casi no hay allí un solo día en que no se registre un nuevo triunfo sobre la naturaleza. Emocionante espectáculo el de aquella sociedad que ha encontrado por fin el «hombre perdido», y en la cual la cultura no es privilegio de nadie porque primero extirpó el privilegio económico.

¿Significa esto renunciar a la lucha dentro de la Universidad hasta que llegue triunfante el día del Advenimiento? Sería suicida semejante actitud. Nada ocurre en la historia de manera mecánica.

Somos los hombres los que la vamos haciendo con nuestros actos, y de nada serviría saber que están con nosotros las fuerzas del porvenir si no les saliéramos al encuentro con el continuo combate. No hay una sola reivindicación estudiantil, por minúscula que sea, que no merezca la acción más tesonera. Porque lo grave y lo serio no es el arancel este o el reglamento aquel. Lo grave y lo serio está en saber que detrás de esas cosas en apariencia tan pequeñas vienen preparando su ofensiva las fuerzas sociales enemigas, y que es necesario por lo mismo movilizar

las grandes masas para montar día y noche la guardia vigilante. Con otra doctrina, con otros métodos, siguen pues en pie los ideales de la Reforma. Pero las masas estudiantiles que le dieron en otro tiempo el gesto iracundo y el ardor de lo bélico han ganado ahora en amplitud, en decisión y en experiencia. Si ayer la Reforma tenía como telón de fondo la democracia evangelista de Wilson, tiene hoy –debe tenerlo– las acciones conjuntas del frente antifascista. No agradeceremos bastante al valiente proletariado de París esta formidable lección que nos ha dado; el fascismo no es un proceso social inevitable, una etapa cruenta y trágica que es ineludible atravesar. El fascismo, por el contrario, detiene su marcha o se bate en retirada cuantas veces encuentra a su paso, en actitud de batalla, la unión inconmovible de todas las izquierdas. En el momento en que vivimos, la formación de ese frente es una condición vital para nuestra propia causa. Porque el fascismo no solo es la guerra, el terror y la miseria; el fascismo es también la cultura estrangulada, la Universidad convertida en un cuartel, la inteligencia envilecida y muda. De nosotros depende que esa ignominia se instale o no en nuestra historia; de nosotros depende que la cultura humana no se esterilice aquí durante quién sabe cuántos años.

Sonrieron los profesores de Alemania cuando el viejo Engels afirmó que el proletariado era el heredero legítimo del pensamiento clásico.

Pocas cosas más tristes que la sonrisa de ciertos mandarines. Mientras el mundo hierve y las masas que sufren rumorean, ellos dicen vivir de cara a lo absoluto, entre los valores eternos y las esencias diáfanas. Mas tan pronto un tirano les pone en las espaldas su bota de hierro, siempre hay un Gentile para las mesnadas de Mussolini, siempre hay un Heidegger para los incendiarios de Hitler. Y bien, mis camaradas: en este nuevo aniversario de un movimiento estudiantil que se propuso nada menos que echar las bases de la cultura nueva, hagamos nuestras una vez más las palabras de Engels, bajo la sonrisa de nuestros mandarines. El proletariado sí es el heredero legítimo de la cultura humana porque siendo entre todas las clases sociales la única que no aspira a perpetuarse como clase, puede por eso asegurar al hombre la plenitud de su desarrollo. En el frente resuelto de todas las izquierdas tiene, como ninguna, el derecho de ocupar su puesto en la vanguardia. Como ninguna también sabe con absoluta claridad qué es lo que quiere y adónde va. Quizá por ello no juega nunca con la revolución. Pero cuando la toma por bandera la conduce hasta el fin entre sus puños cerrados.

El maestro (Fragmento de *José Ingenieros. Su vida y su obra)**

La aparición de *El hombre mediocre* señala, en la vida de Ingenieros, el comienzo de un largo reinado sobre la juventud americana. Por el aliento lírico del libro, por el soplo idealista que lo inspira, por la visión radiante de optimismo que lo cierra, Ingenieros conquistó, desde entonces, la admiración y el respeto de los jóvenes.

Sobradas pruebas recibió muy pronto de que su esfuerzo no era estéril. La Reforma universitaria, iniciada como un movimiento de protesta contra la escuela envejecida, se convirtió rápidamente en una verdadera revolución estudiantil (mayo de 1918). Una nueva generación entraba a la vida proclamando muy alto su inquietud renovadora, y el país entero, preocupado de otras cosas, sintió con asombro su empuje y su fuerza. Entre las pasiones callejeras que el periodismo encendía y los políticos aprovechaban, la juventud universitaria de Córdoba tomaba por asalto el más firme reducto de la reacción conservadora.

Mientras tanto, la neutralidad aparente de la Nación no alcanzaba a impedir que llegaran hasta nosotros los estragos de la tragedia remota. Las facciones rivales envenenaban los espíritus con sus odios recíprocos, y la guerra vivía en los hogares, en las escuelas, en los partidos. Las mentiras de la prensa capitalista, la propaganda de las agencias inglesas, el viejo amor filial hacia Francia, el aparente idealismo del presidente Wilson parecieron conferir a los ejércitos aliados la defensa victoriosa de los ideales revolucionarios.

Voces aisladas llegaron más tarde: Romain Rolland, Barbusse, Frank, Latzko... Con los ojos enrojecidos por la hoguera, con la palabra casi quebrada por la emoción, los *precursores* nos gritaban todo el horror de la mentira inicua: nada de guerra por el derecho, nada de guerra por la justicia. Industriales de un lado, industriales del otro; carbón y acero, hulla y petróleo. La pobre bestia humana perecía a millones; ellos en cambio conquistaban la gloria, entraban a las academias, centuplicaban sus tesoros.

* Capítulo VI, último apartado de la obra *José Ingenieros. Su vida y su obra*. Tomado de Ponce, Aníbal, *Obras completas*, t. III, Buenos Aires, J. Héctor Matera-Impresor, 1957, pp. 88-97 [N. de E.].

Nadie ha contado aún cómo latía nuestro corazón de los veinte años en aquel momento decisivo de la historia. En la incertidumbre y el desconcierto, llevábamos vividos varios años, tenso el oído a los rumores lejanos. Sabíamos, sí, con absoluta certidumbre, que la sociedad feudal agonizaba y que entre los escombros de un mundo deshecho, empezaba a diseñarse la ciudad del futuro. Desde la Rusia remota, el resplandor de la hoguera llegaba hasta nosotros con un sordo clamor creciente, enorme y vago como el pensamiento de las muchedumbres. Eran tan inauditos los sucesos, se sucedían en forma tan vertiginosa, oscilaba de tal modo la mentalidad del mundo, que retrocedieron para nosotros los límites de lo imposible. Como en el verso de Milton, «en medio del día habíamos visto levantarse la aurora».

Pero ¿cómo discernir entre el tumulto de las voces la palabra de vida que señalara el camino? ¿Quién echaría sobre sí la responsabilidad tremenda de orientador y de vigía? En torno nuestro, el espectáculo indigno de los momentos graves: los profesionales de la política moviéndose en las sombras; los intelectuales del país llamándose a silencio. El miedo en todas partes; el miedo hipócrita que siempre habla de la patria y del hogar comprometido; el miedo, en fin, que habría de dar, muy pronto, en la «Gran Colecta» su nota cómica y en la «semana de enero», su mueca trágica.

Solo un hombre podía hablar y hacia él se volvían nuestros ojos. Millares de estudiantes y de obreros caldeaban la sala del Teatro Nuevo, la noche aquella de la conferencia memorable (22 de noviembre de 1918), como si la intensidad de la expectativa pusiera en cada uno un trémolo de emoción. Ingenieros apareció por fin, y con la misma sencilla naturalidad de todo lo suyo, se adelantó a la tribuna como si fuera una cátedra. Trazó a grandes rasgos el panorama revolucionario de la preguerra, tal como se había presentado, con signos inequívocos, en las transformaciones de la política, en las legislaciones del trabajo, en la renovación de los ideales éticos. En los talleres y en las escuelas, en los parlamentos y en las barricadas, mil indicios sugestivos pronosticaban la inminencia de una crisis decisiva, y nadie ignoraba que una guerra entre los grandes Estados capitalistas europeos traería como consecuencia lógica el triunfo definitivo de las más radicales aspiraciones de las izquierdas. Pero vino la «gran guerra» y pocos, muy pocos en el mundo, pudieron sustraerse a la locura colectiva. La humareda de los combates pareció enceguecerlos, tomando partido por uno u otro de los bandos combatientes, como si residiera en la victoria de las armas la finalidad verdadera de la guerra. Fue a principios de 1918 cuando ocurrió en Rusia un vuelco decisivo, y el quinto congreso panruso de los soviets, al dictar para los pueblos emancipados el Estatuto Constitucional, inauguraba un nuevo capítulo en la filosofía del derecho político, imprimiendo nuevos caracteres al sistema republicano de gobierno, nacionalizando las fuentes de producción, suprimiendo el parasitismo de las clases ociosas. Pese a las injurias de las agencias telegráficas que los gobiernos interesados difundían por el mundo, Ingenieros afirmaba que el movimiento maximalista representa la revolución social en su significado verdadero, tal como fuera previsto antes de la guerra y tal como pusiera un rayo de esperanza en los ojos moribundos de Reclus.

Los errores inevitables del comienzo, las aparentes contradicciones de los primeros pasos, los excesos del sectarismo o del terror podrán perturbar el juicio de

los envejecidos o de los espantadizos. Para quien siga el curso de la historia con la visión panorámica que ignora los detalles, la Revolución rusa señala en el mundo el advenimiento de la justicia social. Preparémonos a recibirla; pujemos por formar en el alma colectiva la clara conciencia de las aspiraciones novísimas. «Y esa conciencia –terminaba Ingenieros– solo puede formarse en una parte de la sociedad, en los jóvenes, en los innovadores, en los oprimidos, que son ellos la minoría pensante y actuante de toda sociedad, los únicos capaces de comprender y amar el porvenir.»

Jamás como en aquella noche Ingenieros estuvo tan cerca de nuestro corazón.

Había creado el alma de una generación, con solo dejar hablar la suya. Vivió, desde entonces, con la obsesión constante de orientarla y educarla. Desde los hombres del Ochenta, ninguna generación ha sido llevada por manos más gloriosas a la pila bautismal de la historia. Para ella fueron los trípticos inflamados que *Las fuerzas morales* reunirán en breve: para ella se escribieron *Las doctrinas de Ameghino* (1919), para ella se tallaron, piedra a piedra, los soberbios monumentos de *La evolución de las ideas argentinas* (1917-1920).

«Grandes ejemplos morales necesita la juventud –había escrito–, el más educador es la vida de un sabio ilustre consagrada toda entera a la investigación de la verdad. Pocos hombres de ciencia igualaron a Ameghino por la fe en sus ideales; ninguno podrá excederlo por la austeridad con que los sirvió sin descanso.» Para narrar esa vida, para resumir esa obra, Ingenieros robó horas a la propia producción, orgulloso de sacrificarlas a la gloria del amigo y satisfecho de poner en manos de los maestros argentinos ese resumen insuperable que da la medida más justa de su inteligencia.

«Rinda culto la juventud de nuestros pueblos –escribió otra vez– a los grandes hombres que lucharon por la emancipación política, por el ascenso ético, por la justicia social, manteniendo la continuidad del espíritu en el curso de la historia. Nació la conciencia revolucionaria con el anhelo de la independencia; triunfó derribando el feudalismo colonial, fue enriquecida por obra de pensadores y estadistas, renació en cada generación y fue el núcleo de ideales sin cesar integrados por las minorías ilustradas. Ame la juventud ese pasado en marcha y subraye admirativamente sus valores en la historia de los pueblos nuevos; pero solo será justa si al mismo tiempo reprueba a cuantos obstruyeron la obra secular, pues los que fueran ayer sus enemigos hoy y mañana lo serán por fuerza.»

Concibiendo la ética nacional como una función que se desenvuelve en la historia, Ingenieros quiso seguir, paso a paso, su desarrollo concreto en vez de divagar sobre principios abstractos. Penetró en el pasado más lejano, buscó los orígenes ocultos de nuestra alma moderna y, después de entroncarla con la cultura europea, persiguió a través de las corrientes ideológicas que inspiraron las minorías más cultas, las peripecias de la guerra a muerte entre las dos filosofías políticas que la Revolución francesa ha definido. Por su orientación tan lealmente confesada, *La evolución de las ideas argentinas*, más que un complemento de la *Sociología*, aparece como la coronación definitiva y magnífica de esa prédica moralista que se inicia en *El hombre mediocre* y se afirma en las lecciones sobre Emerson.

La guerra europea y la revolución social han dividido a la humanidad entera en dos facciones de ideales perfectamente definidos. Terminada la guerra feudal de los gobiernos, vivimos desde hace varios años, y continuaremos viviendo muchos más, esta otra guerra civilizadora de los pueblos. No se trata ya de escuetas contiendas militares o políticas; es una batalla de principios, es una contienda de ideales agitándose por encima de los hombres que muchas veces los ignoran. ¿Es necesario completar mediante grandes reformas el nuevo régimen iniciado por la Revolución, o resistir a su advenimiento conservando los restos del antiguo? He aquí, en su trágica sencillez, el dilema político de las sociedades actuales. ¿Conviene que los jóvenes argentinos mediten sobre esos problemas y tomen conscientemente posiciones, por el pasado o por el porvenir? Plantear la pregunta equivale a resolverla. No es dudosa la respuesta para quien siga uno por uno los capítulos soberbios de *La evolución de las ideas*.

Las proyecciones sociales de las últimas obras, la amplitud de criterio con que aborda el problema argentino, el gran calor humano de sus discursos laicos extendieron más allá de las fronteras su influencia extraordinaria de maestro. Alejado desde 1911 de todo puesto público o administrativo; retirado de la Universidad en 1919 por no complicarse en las sucias intrigas con que la política corrompía a la Reforma; terminada su carrera a la edad en que otros comienzan, Ingenieros ejercía, desde su biblioteca de estudioso, una poderosa gravitación americana. Los diarios conservadores del país fingían ignorarlo, pero las revistas juveniles de América Latina se disputaban sus escritos, reproducían sus párrafos, comentaban sus obras. Docenas de bibliotecas llevaban su nombre, millares de libros se le dedicaban. Las federaciones de estudiantes pedíanle consejos; los centros socialistas lo tenían por protector y por amigo. Cada uno de sus libros despertaba vocaciones, agitaba problemas, removía prejuicios, invitaba a la acción. Amigos ignorados y lejanos desparramaban sus ideas, se exaltaban con su prosa, se estimulaban con su ejemplo. Muchos de ellos tienen ya su puesto honroso en la cultura americana, y cuando se escriba –para no recordar sino un solo caso– la historia del primer gobierno socialista de Yucatán, se verá cuán honda era la influencia de Ingenieros en aquel glorioso Felipe Carrillo que llevó a la lengua de los maya el verbo inflamado de la Revolución.

Ningún escritor de América podía comparársele en la difusión de su prestigio y en el respeto profundo con que se lo escuchaba. Y cuando en su famoso discurso en honor de Vasconcelos echó las bases de lo que habría de ser más tarde la «Unión Latino Americana», ningún hombre joven del continente quedó sordo a aquel llamado imperativo.

Contagiaba sus preocupaciones y las imponía, y la historia intelectual de los últimos veinte años gira en torno de su obra, para secundarla o para combatirla. Definitivo en sus opiniones como lo era en sus actos, no admitía el término medio o la tibieza. Tuvo, por eso, a millares, admiradores apasionados y odios irreconciliables. Nunca se preocupó por los segundos ni nadie notó jamás en sus palabras una intención de mezquindad o de rencor.

Quería «hacer», por encima de todo, y no creía justo malgastar su tiempo en polémicas ociosas o en críticas estériles. Lo sabíamos capaz de realizar mucho

más de lo que había prometido. Contaba para ello con esa asombrosa capacidad de trabajo que no lo abandonó un solo instante. «El trabajo intelectual es mi hijo –declaró una vez–. Necesito consagrar las tardes al ejercicio de mi profesión para costearme durante la noche el vicio de leer y de escribir. Lo practico entre las diez de la noche y las cinco de la mañana, más o menos, sin un minuto de intervalo. Generalmente leo y tomo notas; escribo por rachas, sin distraerme del tema, hasta terminar el artículo o el libro. Tengo, en suma, una buena máquina lubrificada por lecturas incesantes y que trabaja siempre con regularidad, sin los sobresaltos accidentales de la inspiración. El único inconveniente de mis hábitos consiste en que paso meses y aun años, sin salir de día ni ver el sol. Esta vida nocturna puede vulnerar la salud; lo comprendo y a nadie se la aconsejo; pero no podré variarla mientras necesite ejercer mi profesión para vivir. El lujo de estudiar y de escribir me cuesta este sacrificio.»

Trabajador disciplinado, con hábitos contraídos en el estudio de las ciencias naturales, nada concedía a la improvisación o a la ligereza. Mentalidad completamente adueñada del sentimiento, juzgaba los sucesos y los hombres con rigurosa objetividad. La idea no fue nunca el comienzo del acto y por eso la acción a realizar no le dictó jamás la idea que le era necesaria. Había llegado así a la serenidad y a la fuerza de las certidumbres profundas.

Buscábamos por eso su juicio o su consejo, con la seguridad absoluta de su lealtad, y quien llegaba a penetrar en lo hondo de su espíritu quedaba incorporado, para siempre, al círculo de sus amigos fraternales. Dábase a la amistad con amplitud generosa, y en el seno de la tertulia íntima, Ingenieros era, para nosotros, el buen «Pepe» cordial y juvenil. Sentíamos la necesidad de su contacto y era nuestro cariño de esos tan hondos y tan puros que jamás se lo dijimos.

No se habían despedido los últimos enfermos, y ya un grupo de hombres jóvenes invadíamos su consultorio. En la pieza en penumbra, bajo el resplandor verduzco de la lámpara, entre una pila de libros y una montaña de cartas, su voz nos recibía antes de verlo. Era después el apretón caluroso de su mano amiga o el abrazo estrecho del camarada expansivo. Una frente algo fluyente, agrandada por la calvicie invasora, y tras de los pómulos prominentes, claros ojos burlones que escudriñaban con curiosidad afectuosa. Bajo el bigote galán, la boca chica de labios sensuales, gustaba sonreír de buenas ganas. Una expresión total de fuerza y de optimismo, con algo del regocijo de un triunfador feliz a quien la vida dio satisfacciones tempranas. Apenas encendido su primer cigarrillo, la charla efusiva comenzaba: una charla juguetona de escolares en recreo, que se prolongaba en la sobremesa del club o en el calor del hogar, con la amistad de la esposa y de cuatro criaturas deliciosas.

La noche nos tomaba siempre a la deriva, y era unas veces la excursión caprichosa con algo de aventura, y era otras el complot travieso con algo de manteo.

De nosotros a él mediaba una diferencia de veinte años, pero su buen amor y su salud nos la hacían olvidar. Consagrado en Europa y en América como la más vigorosa personalidad del continente, seguía guardando en el fondo de su alma la misma frescura de *La Syringa* juvenil. Pero algo había además que conquistaba definitivamente nuestro corazón: insuperable camarada en el regocijo, era también supremo compañero de los malos ratos. Y si a Ingenieros llevábamos nuestros infortunios, a «Pepe» confiábamos nuestras amarguras.

Tenía la exquisita sensibilidad de los burlones, como si la risa fácil fuera la mejor aliada de la lágrima pronta. Lo hemos visto deshacerse en sollozos junto al cadáver de Monteavaro; lo hemos visto sustraer muchas horas al trabajo para visitar en los arrabales de Buenos Aires a una vieja y fiel mucama moribunda...

Cuando, en mayo de 1925, el gobierno de Francia lo invitó oficialmente para asistir a las fiestas del centenario de Charcot, su ausencia de pocos meses nos hizo comprender hasta dónde se había impuesto en la amistad y en el cariño.

No ignorábamos lo que aquel viaje significaba en sus últimos diez años de labor infatigable, pero con el egoísmo propio del afecto, exigíamos su regreso, como una necesidad. A mediados de septiembre, lo teníamos de nuevo entre nosotros. Más fuerte y más joven que nunca, Ingenieros regresaba exuberante de fuerza y de esperanza. Había sentido en París el hervor fecundo de los estudiantes latinoamericanos; había presenciado en México –«que lo recibiera como huésped de honor»– las transformaciones de un gran pueblo que lleva al terreno de los hechos, con valentía admirable, los más modernos ideales de justicia social.

Venía resuelto a terminar su obra, antes de disponerse para la otra partida ineludible. Pensaba dirigir, ante todo, la edición de *Las fuerzas morales*, definitivamente corregida; y después de echar un último vistazo al *Tratado del amor*, que necesitaba todavía algún retoque, se preparaba a concluir el último volumen de *La evolución de las ideas argentinas*. Cerrado ese ciclo, en el cual incorporaría tal vez, una *Genética de las sensaciones*, a la cual faltaba el último capítulo, pues los dos primeros ya se habían publicado en la *Revista de Filosofía*, dedicaría el resto de los años de su salud mental a la redacción de esos *Principios de metafísica*, que le venían preocupando desde hacía tanto tiempo y del cual son las *Proposiciones* el brillante itinerario.

El vasto plan a realizar no le arredraba. Tenía el orgullo y la vanidad de su salud, y bien sabía que, a no fallarle esta, su voluntad le era fiel. Nunca había estado enfermo y, cuando por accidente se fracturó la pierna, no interrumpió un solo día sus tareas habituales. «Yo no faltaré al consultorio, sino para morir», nos decía muchas veces. Por eso cuando, a mediados de octubre, una tarde que pasamos a buscarlo como todas las tardes, nos dijo su portero –el fiel Manuel que lo acompañara veinte años– que «el doctor no había ido», nos miramos con asombro.

Lo hallamos en su casa, dolorido. Desde varios años atrás, sufría de tiempo en tiempo con una vieja neuralgia que por suerte resistía muy mal al tratamiento. Esta vez parecía no ceder, y un edema de los párpados le desfiguraba el rostro por completo. Con ligeras variantes, la situación se prolongó algunos días, hasta que por fin empezó a mejorar. Persistía, sin embargo, una tumefacción bien visible de la frente, a la altura de los senos. No ignoraba el significado de aquella pretendida «neuralgia», pero como el dolor desaparecía casi por completo, llegó tal vez a ilusionarse.

De nada valieron algunas insinuaciones amistosas; consideraba a la enfermedad como a una humillación y tenía por la ciencia de los colegas un escepticismo bondadoso.

Reabrió su consultorio, se incorporó a la tertulia de los íntimos y todo hizo creer que la tremenda amenaza se había disipado. Dos días apenas duró aquella

calma. El 29 de octubre por la tarde lo encontramos vencido, y esta vez para siempre.

Pasó la noche en una tranquilidad relativa, pero sin modificaciones apreciables. Al día siguiente, el cuadro se había ensombrecido y, al anochecer, la meningitis, con su cortejo siniestro, anunciaba hora por hora la vecindad del instante irremediable. A medianoche entró en coma. La respiración estertorosa se prolongó algunas horas. Cuando cesó, mi reloj señalaba las 6.50 de la mañana.

El telégrafo desparramaría, por la América entera, la noticia fulminante, y sabía muy bien que al conocerla sentirían los jóvenes de América la misma angustia horrible que me veló los ojos.

Los hombres representativos del momento de un pueblo o de una raza dejan huella profunda en el alma de las generaciones, como los acontecimientos de la naturaleza, en la estructura de las plantas. Y es que hay en la obra de los grandes maestros una perdurable repercusión espiritual, como si el soplo que los animara en la vida se difundiera después en el alma colectiva.

Cuando la muerte los coge, no dejan, por eso, en torno suyo, sensación indecible de un vacío. Dijérase, en cambio, que la voz, no extinguida, continuara todavía encendiendo ideales, exaltando energías, conminando a la acción. Fuerza es, entonces, afrontar la partida con aquella soberbia firmeza estoica que estrangulaba el dolor como a una indignidad.

Por la severa belleza de su vida, por la ejemplar rectitud de su conducta, por el amor entusiasmado hacia la verdad y por la valentía indomable con que le sirviera, Ingenieros es, desde ya, una de las «fuerzas morales» de nuestro pueblo; la más pura de sus fuerzas morales. Las alternativas históricas de su prestigio irán reflejando las sucesivas transformaciones de nuestras democracias, y hacia él remontarán todos los ideales de vanguardia, a la manera de aquel río gigante al que los indios llamaron *Meschasebe* porque era considerado como el padre de los ríos.

La vejez de Sarmiento (fragmento)*

Después de batallar cincuenta años por la cultura del país, tolerado por unos, denigrado por otros, comprendido por muy pocos, Sarmiento esperó confiado la aparición de los primeros frutos. Había puesto en ellos el único objeto de su vida, y presidente o minero, ministro o soldado, por ellos venía predicando desde sus años mozos con la iracundia de un mago pertinaz que repitiera veinte veces un conjuro sin efecto. No sabía ya, a ciencia cierta, cuántas escuelas llevaba fundadas ni cuántas academias ni cuántos institutos; pero como si todo le pareciera poco, continuaba echando a voleo, sobre la extensión enorme de la República, aquellos libros famosos de las bibliotecas populares que no en vano llevaban, en la humildad de la tela verde, las armas de la patria grande grabadas a fuego sobre la tapa.

La Revolución había planteado el problema con claridad inequívoca: el mal estaba en nosotros, en la sociedad envejecida, en las costumbres de la Colonia, en todo aquello que se escapaba todavía desde el subsuelo político como el vaho nauseabundo de las bodegas de los buques viejos. Y era tal la persistencia de esos hábitos, habían arraigado de tal modo en la mentalidad de la época, que treinta años después de la Revolución, la tiranía seguía siendo el feudalismo y la Colonia. Se imponía, pues, la necesidad imperiosa de arrasar con tal herencia, y ese aspecto negativo de la lucha no lo halló a Sarmiento extraño. La Colonia tuvo en él el incendiario formidable que remueve y desmantela para alzar sobre la limpieza de las explanadas las construcciones futuras. Diseñábanse ya impregnadas de un espíritu nuevo y no se habían extinguido las dianas de Caseros, cuando Sarmiento afirmaba que a los ejércitos iba a suceder la escuela; a la represión, el desarrollo. «El presente –decía–, en cuanto a la tranquilidad, está asegurado. Quédanos tan solo empezar a construir el porvenir.»

Sobrábale para ello el entusiasmo exuberante y sabía desear con una intensidad tan exasperada que el presente quedábale siempre en retardo. El tiempo, que a nosotros nos cierra el paso como una muralla hostil, no existía para él, y

* Tomado de PONCE, Aníbal, *Obras completas*, t. IV, Buenos Aires, J. Héctor Matera-Impresor, 1958, pp. 137-147 [N. de E.].

Argirópolis bien dice a las claras hasta dónde llegaba la magnitud de sus sueños. Junto a la afirmación dogmática y racionalista, hervían así las certidumbres quiméricas, las anticipaciones aventuradas. Equivocábase por eso muchas veces, pero en el error o en la verdad era un espectáculo magnífico la fuerza de su pasión.

Las ideas no eran para él representaciones pálidas desvinculadas de la vida: las sentía, por el contrario, como fuerzas actuantes aliadas o enemigas, entremezclándose y dirigiendo los gritos de la plaza. «Son ideas –había dicho– todas las que regeneran o pierden a los pueblos. La falta de ideas es la barbarie pura».

Frente a la Colonia, monárquica y teológica, quería construir una nueva cultura sobre la base del trabajo que emancipa y de la ciencia que destruye los temores vanos. Y mientras echaba presuroso los cimientos, perseguía implacable con sus sarcasmos a esa otra semicultura literaria que se concilia a menudo con la pereza y los prejuicios, o a ese otro viejo humanismo complaciente que se preocupa muy poco del alcance de un concepto, siempre que el concepto le llegue en buen estilo. No en vano había entrado a la vida discutiendo a los sansimonianos y afiebrando su juventud heroica con la quimera del romanticismo socialista. Los años no consiguieron atenuar el impulso del fervor primero, y entre las polémicas de la política menuda o de las sacudidas de los últimos motines, Sarmiento continuaba espiando como un vigía el advenimiento de la cultura nueva.

En la vida de los grandes civilizadores, las largas expectativas tienen algo de dramático. Cuando se lucha a campo abierto la inminencia misma del peligro no deja pensar más que en lo actual, pero cuando la tregua sobreviene y es necesario aguardar, la impaciencia mortifica como una pesadilla. Llegan entonces los momentos de duda, los largos soliloquios con la propia conciencia, las horas grises de la melancolía. Se piensa en la inutilidad del esfuerzo, en la fugacidad de la acción y se persigue en la naturaleza el apoyo que falta como si, para conservar intactos sus atributos, fuera preciso buscar en la amistad de sí mismo aquella *signoria* de la que hablaba Leonardo.

Sarmiento sintió desde temprano la urgencia de la soledad interior que parece ser el patrimonio de las grandes almas. Era chiquillo y ya distraía sus ocios de escolar modelo vagando por las tardes en el silencio de la selva puntana, al hombro el fajo de la leña familiar. Y solo así se explica, por lo temprano de la afición, esa codicia de los largos crepúsculos que habría de inspirar más tarde, en los libros del viajero, la descripción de tantos atardeceres deslumbrantes: puestas de sol, en África, bajo el cielo ardoroso y sobre las alturas del Atlas; soles de Italia con el Vesubio y San Telmo por decoraciones; soles del lago Ontario, que parecían agregar al horror de la cascada vecina el incendio de los bosques en que se ocultara, no hace mucho, el último mohicano. De regreso a la patria, el preso político de Mendoza llegaba hasta a olvidar su calabozo en los altos del Cabildo, fascinados los ojos por los paisajes del fuego sobre el cielo azul cobalto. Y ahora que se había extinguido para siempre el eco de la montonera y la ciudad porteña se tornada afanosa, Sarmiento buscaba todavía la quietud de un refugio en el mirador apacible de la vieja casa de la calle Cuyo o en la glorieta orgullosa de su Carapachay que había hecho levantar sobre la copa de los árboles.

No fue obra del acaso la elección de aquella isla. El Delta tuvo en él su primer viajero inteligente, y su gesto huraño de tierra salvaje debió conquistar para siempre a este civilizador infatigable. Mientras esperaba de los hombres el fruto de

tantos años, calmaba allí sus nervios abriendo caminos, levantando puentes, hundiendo estacones en la tierra tibia y amarilla. Cuando terminaba de podar sus plantas o de reparar la verja de tacuaras, echábase a andar entre las espadañas y los juncos o, saliendo río afuera, complacíase en mover sus fuertes brazos de remador. Muchas veces, la noche sorprendíalo bogando en la chalana y, entre el sordo murmullo del río animado y el húmedo olor a creación que parecen desprender las tierras siempre empapadas por las aguas, el gran viejo continuaba soñando los mismos sueños de su juventud.

Vinieron, así, los últimos años. Pero pocas veces, justo es decirlo, los anhelos de una vida heroica lograron en la vejez satisfacción más amplia. El destino quiso darle, casi al borde mismo de la tumba, el espectáculo de una generación soberbia que lo saludaba como su animador y su maestro.

Cada generación que entra a la vida renueva sus ideales, impone un ritmo distinto, anuncia la posibilidad de algo mejor. La rebeldía es por eso el más urgente de sus deberes, y todas las ambiciones noveles comienzan por decapitar la historia. Es la edad de las negativas rotundas y de las irreverencias despiadadas. Se vive en la tensión permanente del futuro, y nadie tiene tiempo de volver los ojos al pasado. Muchas veces se comprueba, sin embargo, que algunas de las inquietudes del momento vienen resonando en grandes figuras que se fueron, y se descubre entonces, no sin cierta sorpresa, que admirar es también una manera de reconocerse.

La vida, sin duda, no ha corrido en vano. Cada recodo del camino parece exigir un nuevo acento, y fuerza es aligerarse de recuerdos para emprender más ágil la marcha hacia adelante. Pero se siente un gozo profundo en no saberse extraño sobre el suelo que se pisa; que cada ideal nuevo entronca en la tradición liberal de nuestra patria; y que está allí, vibrando a las espaldas, la voz profética de un viejo singular que un año antes de morir confesaba que había sido su defecto desde la juventud el entusiasmo desbordante y que aún sentía –según sus propias palabras– «derramándosele por el alma la generosa espuma de la vieja cerveza». Y he ahí por qué pudieron encontrarse muchas veces con Sarmiento, los hombres jóvenes de entonces.

Los había escuchado rumorear en torno suyo, seducidos primero, conquistados después, por su talento y su pasión. Desde el *Facundo* sabían ya por qué peleaban, cuáles eran los enemigos, cuáles eran los ideales. Pero Sarmiento significaba para ellos algo más que el padre de aquel libro: su comentario viviente, su prolongación luminosa. Avellaneda ha contado en una carta íntima cómo vino buscando de la Córdoba claustral a este implacable removedor de viejas creencias, y corre por aquella carta una tal sinceridad de entusiasmo que puede reconocerse todavía la palabra empañada de emoción. Era el milagro del genio; siempre agresor, siempre agredido, Sarmiento despertaba en los jóvenes la inquietud de las alas. Haber colaborado junto a él, en las columnas del antiguo *Nacional*, fue desde entonces para ellos el más legítimo título de orgullo.

Sarmiento no se limitaba, sin embargo, a la gravitación natural de su prestigio. Se interesaba por cada uno, alentaba los comienzos, aplaudía los primeros libros, los señalaba después como un ejemplo. Cada manifestación intelectual, por

humilde que ella fuera, tenía en él al espectador clarividente que sospecha en el trabajo actual la promesa de triunfos venideros, como se puede señalar en la matriz hinchada de las flores aquellas que habrán de convertirse en frutos. Para una sensibilidad no aguzada, el momento presentaba dificultades grandes. La corriente inmigratoria, los viajes frecuentes, la influencia constante del modelo europeo habían renovado el gusto literario y ensanchado los horizontes de la cultura. Al ímpetu del romanticismo había sucedido la reflexión parnasiana; a la sonoridad generosa y al efusivo lirismo, el adjetivo preciso y la frase sustancial. Y era ahora el teatro analítico de Dumas, la novela realista de Zola, la crítica filosófica de Taine, el verso inhumano de Leconte...

Con flexibilidad admirable, Sarmiento comprendió desde temprano este nuevo panorama de la historia literaria. Y él, que había nutrido su juventud bajo climas muy distintos, se preguntaba sin rencor: «¿No era Walter Scott el modelo clásico de la novela? ¿No hemos derramado lágrimas con Balzac, Dumas y los románticos de ahora veinte años? ¿Qué queda de todo ello? Unos libros viejos y no leídos ni buscados. Hay, pues, una nueva corriente de ideas, nuevas formas del gusto y de la literatura». Las veía asomar en la cultura incipiente de su pueblo, y en vez de cerrarles el paso en testimonio de sus viejos amores, buscaba en ellas, complacido, su significación profunda.

Eduardo Wilde publicaba por entonces su *Tiempo perdido*, y a Sarmiento no escapó la profunda originalidad que se escurría entre las ondas juguetonas de su prosa. «Wilde –señalaba– ha venido a salvar al país de la monotonía de lo recto y de lo estrecho» y, después de asegurar que «su tiempo perdido era el mejor empleado de su vida», invitaba a leerlo, sobre todo, cuando no se propone decir nada...

Lucio López entregaba a la imprenta uno tras otro sus vigorosos ensayos, y era ya un artista en esa peligrosa esgrima de la frase incisiva que acelera la marcha del pensamiento, como el corte agudo de la flecha duplica su velocidad. «Literato notable –comentaba Sarmiento–, crítico de una penetración y una agudeza única que lo señala como una figura espectable [*sic*], tanto para ser objeto de la admiración como de los recelos».

Miguel Cané introducía en la crónica porteña, con la ligereza y la gracia, aquel su impecable buen gusto que habría de convertirlo, en pocos años, en el gran señor de nuestras letras. Y como al mismo tiempo el fino espíritu de Luis María Gonnet traducía para *El Censor* los *Souvenirs d'enfance et de jeunesse*, Sarmiento descubría, en las medias tintas de Cané, la influencia decisiva de Renan. «Toda la generación presente lo ama –subrayaba– y es para nuestros escritores noveles la mejor escuela de estilo y de expresión del pensamiento.» Había llegado hasta su alma el hechizo irresistible de la «Oración ante la Acrópolis», y el verdadero arte –sostenía– «es la verdad correcta, como saldría del molde de la copia de un gran modelo sin dejar trazas de haber sido vaciado».

Así hablaba el hombre que había confesado con la pluma del boletinero del Ejército Grande que escribir era para él un medio y un arma de combate, como combatir era tan solo realizar el pensamiento. Y, al escucharlo ahora, aconsejando a sus jóvenes amigos las severas disciplinas de la prosa trabajada, mostraba hasta

dónde era capaz de percibir, no obstante los años, nuevos aspectos de la belleza, nuevas transformaciones de la sensibilidad contemporánea.

Pero mientras comentaba las últimas producciones de las letras argentinas y se esforzaba en comprender sus íntimos valores, no perdía de vista los comienzos de un género de estudio descuidados o desconocidos hasta entonces. La llegada de algunos sabios extranjeros y la creación consecutiva de precarios institutos consiguieron despertar en varios jóvenes el amor apasionado de las ciencias naturales. Burmeister reorganizaba el Museo que Moreno enriquecía; Holmberg clasificaba la flora y los Lynch Arribalzaga, la fauna; Fontana exploraba, Latzina describía, y mientras Gould continuaba desde el cielo austral el recuento de estrellas comenzado con Hiparco, un oscuro maestro de Mercedes tallaba, piedra a piedra, el más alto monumento de la paleontología americana.

Ameghino publica la clasificación de los gliptodontes y Sarmiento la expone y la comenta desde las columnas de *El Nacional*. Lo sigue, desde entonces, con una admiración que no se oculta: lo aplaude en el Instituto Geográfico, lo estimula en la Exposición Continental; y en los capítulos primeros de *Conflicto y armonías de las razas en América* declara satisfecho que asienta sus conclusiones en los firmes estudios de «este joven maestro que ya se ha hecho escuchar en el mundo».

Por igual tiempo, José María Ramos Mejía iniciaba en el país los estudios médico-psicológicos, aplicando a las figuras de nuestra historia nacional las más recientes orientaciones de la ciencia de su tiempo. Llegan a manos de Sarmiento *Las neurosis de los hombres célebres* y, al saludar en el autor el advenimiento de una mentalidad personalísima, apunta en cuatro líneas la falla fundamental de aquella obra: «No seguiremos al autor –declara– ni en la exposición de las doctrinas que tantas autoridades apoyan ni en la aplicación que a todas las cosas y aspectos de nuestras pasiones políticas impone. Es de espíritus jóvenes esta aptitud para conformar los hechos a un sistema».

De esta manera, aplaudiendo a unos, corrigiendo a otros, alentando a todos, Sarmiento había conquistado lo que hay tal vez de más sincero en el mundo: la admiración y el respeto de los jóvenes. No le sorprendieron nunca una actitud mezquina o un deseo de reposo, y aunque la edad lo había llevado hasta ese límite en que los hombres se arrellanan en el propio egoísmo, nunca tampoco vieron en su rostro el gesto agrio de Corneille ante la gloria de Racine adolescente. Pero si desde él venía la doble influencia del acicate y del impulso, Sarmiento recogía, a su vez, el beneficio de aquella atención y de aquella fe apasionadas. Sabíase amado por los jóvenes y quería merecer, hora por hora, su confianza ilimitada. En ellos piensa cuantas veces toma una actitud resuelta, y tanto es así que el ministro renunciante de 1879 ocupa por última vez la atención de la asamblea para que «los jóvenes –dice– que vienen después de nosotros, escuchen la palabra de un hombre sincero, que no ha tenido ambición nunca, que nunca ha aspirado a nada, sino a la gloria de ser en la historia de su país, si puede, un nombre, ser Sarmiento, que valdrá mucho más que ser Presidente por seis años o juez de paz en una aldea».

Un congreso pedagógico, sin trascendencia aparente, le dio motivo muy pronto para demostrar hasta dónde merecía el cariño de los jóvenes. La reacción conservadora que desde Castro Barros hasta Goyena pujaba en vano por cortar el paso a la Revolución triunfante, levantábase de nuevo para librar al fin, su última batalla. La escuela laica era en realidad la conquista definitiva de la revolución. La profunda renovación de la cultura tenía que acompañarse de una no menos profunda renovación en la enseñanza. Así lo habían comprendido Moreno con los enciclopedistas, Rivadavia con los ideólogos; así lo comprendían ahora las fuerzas juveniles del país. El momento era peligroso y podía perderse en un minuto de debilidad la ruda labor de casi un siglo. La lucha había llegado a límites extremos y solo podía terminar con soluciones decisivas.

La tradición liberal, cierto es, no estaba ausente en el gobierno, y Wilde era Sarmiento desde su banca de ministro, como Del Valle lo sería desde la cátedra de Derecho. Pero Sarmiento debía a la juventud de su familia la última lección de su gran vida. Hay algo que los jóvenes no perdonan jamás en los maestros: la contradicción en el pensamiento, la inconsecuencia en la conducta. Se tiene en esa edad el orgullo profundo de dirigir la propia vida con las solas inspiraciones del porvenir y del ideal. Toda traición resulta, así, una ofensa; toda indiferencia, una deslealtad. Y hay una tragedia honda en quienes se acercaron alguna vez a un maestro predilecto y solo vieron en él las flores descoloridas del árbol viejo, las emociones como apagadas de los que murieron hacen mucho.

Pero los jóvenes de entonces no llamaron en vano a las puertas de Sarmiento. Yo no conozco en la historia del país un momento más solemne que ese momento de su última cólera. Hay que recorrer las páginas de *La escuela ultrapampeana* para imaginar todo el empuje de aquella fuerza, todo el contagio de aquella pasión. Era el mismo ardor de los años juveniles, la misma feroz acometida del panfletista desterrado, su tono iracundo, su adjetivo pintoresco, su frase sarcástica de brutal oportunidad. Bajo la violencia del golpe, los enemigos surgían por millares, lo cercaban entre el vituperio o el escarnio, le revolvían el terreno fangoso de los detalles mezquinos. Era de ver entonces la flexibilidad de su cuerpo nervioso, la terrible expresión del rostro en cólera, la vigorosa sacudida de su mano de atleta, el gozo feroz del combatiente que levanta al enemigo humillado para luego quebrarlo como un mimbre sobre su muslo robusto. Cuarenta años atrás, había dicho desde *La Gaceta del Comercio* que no rehusaba ningún arma cuando se trataba de hacer al país y a América un gran bien o destruir un gran abuso. Y porque creía realmente en su destino superior, se reconocía todos los derechos cuantas veces sintió la necesidad de ejercitarlos. Odiaba, por ello, la indecisión o la tibieza, las actitudes prudentes, los gestos vacilosos, las frases ambiguas de quienes no dicen todo lo que saben... «Yo admiro la moderación de los moderados –comentaba con sorna–, de todos esos que no se cuidan del interés de las propias ideas.»

Fue su participación tan decisiva, tan evidente la franqueza de su ademán, que nunca como en aquel instante Sarmiento estuvo tan cerca de la juventud. Y cuando, rudamente perseguido, lo amenazaron hasta en la venta de su diario, pudo ver, en una tarde de julio, irrumpir en la imprenta de *El Nacional* a doscientos estudiantes que iban a recoger las hojas recién salidas de las máquinas para pregonarlas luego por las calles de la ciudad porteña. Razón de sobra tuvo Samuel Gache, el joven presidente del Círculo Médico, cuando en la manifestación

liberal de 1883 pudo adelantársele y decirle: «Estáis en medio de la juventud; estáis con vuestros amigos».

Con semejante adversario, la reacción conservadora fracasó ruidosamente, y desde entonces la escuela laica y el matrimonio civil quedaron incorporados a nuestra legislación. Cuando el peligro pasó, Sarmiento tuvo la impresión definitiva de que la patria había concluido su largo noviciado. Un período nuevo comienza para él, como si después de haber corrido tanto hubiera llegado, al fin, un poco de transparencia para sus aguas de borrasca. Sabía ya que el esfuerzo no era vano, y a la manera de aquel legislador del estado de Ohio –que alguna vez él mismo recordara–, podía exclamar con un texto sagrado, levantando las manos al cielo: «Y ahora, señor, permite que se retire tu siervo, porque ha visto ya la salvación».

Bajo la ruda corteza de sus formas desapacibles, latía el orgullo de la patria nueva, un orgullo íntimo y profundo que se transparentaba lo mismo en el calor del aplauso que en la manera como regañaba a su pueblo con impaciencias de abuelo gruñón. Sintió, muchas veces, la necesidad de confesar tamaño orgullo, y en un artículo que empezaba diciendo: «No todo es política», concluía afirmando: «Es la edad de oro de las letras y del pensamiento argentino».

Aguardaba sin zozobra el fallo de la historia; pero, infatigable en su destino de aprender y enseñar, se entremezclaba diariamente a las preocupaciones de su medio. «Dondequiera que se reúnan seis personas para tratar de educación –decía–, en Rosario, en Tucumán, en Mendoza, yo estoy con ellos y recibo mi parte.» Era así, en efecto: tenía setenta y cinco años y redactaba *El Censor*, difundía libros extranjeros y sentíase tan en el pleno dominio de sus fuerzas mentales, que se atrevió a sostener que la inteligencia es el fruto de un órgano que se robustece con el ejercicio, como se fortifican los músculos al remover grandes pesos.

Una vieja enfermedad al corazón lo tenía sentenciado, sin embargo. Conocía la proximidad de la partida y, de acuerdo con el pensamiento de Carlyle, que le sirviera cierta vez de epígrafe, quiso entregar su espada rota al destino vencedor, con varonil serenidad. El cristianismo ha enturbiado con sus terrores la transparencia magnífica de la muerte pagana. El griego que resistió a hacer del mal una divinidad no podía ver en la muerte sino la aceptación reflexiva de lo ineludible. No le quitaba por eso a su cortejo augusto y anhelaba acercarse hasta ella, sin debilidad y con firmeza. «Quiero una buena muerte corporal» –solía decir Sarmiento–, y él mismo cultivaba la hiedra de su tumba. Temía, sin embargo, las horas anteriores a la despedida, los momentos inconscientes de las conversiones y de las apostasías, los largos horrores de las agonías indignas. Y, adelantándose a los posibles desvaríos, recomendábale a su hijo con masculino estoicismo: «Yo les he respetado sus creencias sin violentarlas jamás. Devuélvanme ahora ese respeto. Que no haya sacerdotes junto a mi lecho de muerte. No quiero que por un instante de debilidad pueda comprometerse la dignidad de mi vida».

La tibieza del suelo paraguayo dio mayor serenidad a su crepúsculo y, como si en él todo fuera ejemplar, no le faltó, en la hora de la muerte, ese agudo deseo de

luz que vuelve radiante la agonía de los grandes hombres. Desde la poltrona en la que gustaba leer, quiso contemplar, a través de la ventana, el comienzo dorado de su último día: «Ponme en el sillón para ver amanecer», dijo a uno de sus nietos. Estuvo así un largo rato, fijos los ojos en el horizonte remoto, y, de ser verdadera la visión panorámica de los agonizantes, debió experimentar, al recorrer su vida heroica, una alegría infinita; e iba, en la alegría, el aplauso del Creador a su obra, el regocijo del séptimo día. Y esperando la luz, lo sorprendió la muerte.

UNIPE: Editorial Universitaria asume el desafío doble de pensar nuestro tiempo y hacer frente a la desigualdad educativa produciendo materiales que conjugan rigurosidad científica y divulgación de calidad. Para ello produce un catálogo interesante y rico para la formación integral de docentes, investigadores, estudiantes universitarios y lectores interesados en temas contemporáneos. La colección *Ideas en la educación argentina* busca actualizar la historia de las ideas en ese campo y cimentar una conciencia histórica abierta a las diversas tradiciones pedagógicas del país.

Adrián Cannellotto
Rector
UNIPE: Universidad Pedagógica

unipe: editorial universitaria
ideas en la educación argentina

Reeditar textos clásicos sobre educación argentina hoy inhallables es una tarea compleja y plural. Con la colección *Ideas en la educación argentina* nos proponemos actualizar viejas preguntas e interrogar críticamente el sentido que tienen hoy las ideas del pasado. Cada libro reúne una obra o una selección significativa del autor elegido, precedida por un trabajo de un estudioso contemporáneo que presenta la vida, el contexto de producción de la obra, algunas claves de lectura y una bibliografía actualizada del autor.

DARÍO PULFER
DIRECTOR DE LA COLECCIÓN
IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Educación y lucha de clases, editado por primera vez en 1937, presenta una historia sobre las formas de enseñanza occidentales desde una perspectiva marxista. A través de sus páginas, Aníbal Ponce señaló, metódica y sentenciosamente, que la educación no era una palanca de ascenso social sino uno de los «más sutiles instrumentos de opresión» al servicio de las clases dirigentes. Su versión de la historia de la educación estaba orientada a responder a un interrogante fundamental de su tiempo: ¿qué programa educativo sirve mejor a un proyecto político de características inéditas como el desatado por la revolución bolchevique de 1917? Y si bien este pensamiento no tuvo grandes correlatos en el plano nacional, nutrió de una serie de enfoques y conceptos al campo pedagógico. A esta edición de *Educación y lucha de clases* se han añadido fragmentos de escritos de Ponce relacionados con la temática educativa: dos discursos sobre la Reforma universitaria de 1918, y sendas semblanzas, del Sarmiento forjador y del José Ingenieros maestro.

9 789873 805066

COLECCIÓN IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Ricardo Rojas	La restauración nacionalista *Presentación de Darío Pulfer*
José M. Estrada	Memoria sobre la educación común en la Provincia de Buenos Aires *Presentación de Carlos Torrendell*
Saúl Taborda	Investigaciones pedagógicas *Presentación de Myriam Southwell*
Domingo F. Sarmiento	Educación popular *Presentación de Juan Carlos Tedesco e Ivana Zacarías*
Manuel Belgrano	Escritos sobre educación *Selección de textos* *Presentación de Rafael Gagliano*
Carlos N. Vergara	Pedagogía y revolución *Escritos escogidos* *Presentación de Flavia Terigi y Nicolás Arata*
Juan Mantovani	Bachillerato y formación juvenil *Presentación de Isabelino Siede*
Pablo A. Pizzurno	Cómo se forma al ciudadano y otros escritos reunidos *Presentación de Pablo Pineau*
Julio R. Barcos	Cómo educa el Estado a tu hijo y otros escritos *Presentación de Nicolás Arata*
Víctor Mercante	La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas *Presentación de Inés Dussel*
Berta P. de Braslavsky	La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura *Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual* *Presentación de Pablo Pineau*

EN PREPARACIÓN

Joaquín V. González	La tradición nacional *Presentación de Darío Pulfer*
Emilio F. Mignone	Políticas educativas en Emilio F. Mignone *Presentación de Augusto Pérez Lindo y Cayetano De Lella*
Ernesto Nelson	Selección de textos sobre educación *Presentación de Rafael Gagliano*